



Pelo Aino-Marja

“Itse asiassa haluaisin oppia kaikki mailman kielet, jos se olis mahdollista.”

2-luokkalaisten näkemyksiä vieraiden kielten tarpeellisuudesta sekä luokanopettajan näkemyksiä varhennetusta kieltenopetuksesta.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajaksi pätevöittävä maisterikoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Itse asiassa haluaisin oppia kaikki mailman kielet, jos se olis mahdollista.” 2-luokkalaisten näkemyksiä vieraiden kielten tarpeellisuudesta sekä luokanopettajan näkemyksiä varhennetusta kieltenopetuksesta. (Aino-Marja Pelo)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 73 sivua, 6 liitesivua

Toukokuu 2019

Vieraiden kielten opetus varhentuu ensi syksystä 2019 alkaen, jolloin vieraan kielen opetus alkaa jatkossa ensimmäisellä luokalla. Ajankohtaisesta aiheesta kiinnostuneena tutkija halusi tuoda lasten kokemuksia esiin tutkimalla lasten näkemyksiä vieraiden kielten tarpeellisuudesta. Samalla tutkija halusi tuoda kentältä myös opettajan kokemuksia julki, minkä vuoksi hän tutki lapsille englantia opettaneen luokanopettajan näkemyksiä varhennetusta kieltenopetuksesta.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään vieraan kielen oppimista ja opettamista. Tutkimuksessa avataan myös motivaation käsitettä, sillä se on olennainen osa oppimista. Teoria pohjautuu aiempiin tutkimuksiin ja muihin tieteellisiin julkaisuihin. Empiirisessä osiossa kuvaillaan tutkimuksen toteuttamista, esitellään aineistosta saadut tulokset ja pohditaan niitä hankitun teorian valossa. Koska tällä tutkimuksella pyrittiin kuvailemaan ja ymmärtämään ilmiötä, tutkimus toteutettiin fenomenografisella tutkimusotteella. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tämän tutkimuksen perusteella oppilaat kokivat kielenopiskelun tarpeelliseksi. Heillä oli omaehtoista kokemusta vieraista kielistä, minkä seurauksena vieraat kielet olivat heille tuttuja jo ennen vieraan kielen opetuksen alkamista. Englannin opetus tuki oppilaiden iloa ja innostusta, minkä seurauksena oppilaiden motivaatio kielenopiskeluun oli erittäin korkea. Oppilaat halusivat opiskella kieliä myös jatkossa, sillä he kokivat tarvitsevansa niitä tulevaisuudessa muun muassa matkustellessa ja töitä tehdessä.

Opettaja näki kieltenopetuksen varhentamisen pääosin positiivisena ja tarpeellisenä. Leikillinen kielenopetus, oppivainen ikä ja korkea motivaatio olivat huomattavia etuja. Opettaja nosti esiin myös huolia. Kielenopiskelun alkamisajankohta koko kouluelämän alkamisen ohella teettää työtä oppilaalle. Lisäksi opettaja arveli lukemaan opetteluun häiritsevän englannin kielen ääntämisen oppimista. Huolta herätti myös opettajan vähäiset vaikutusmahdollisuudet omaan työhön sekä kielenopetuksen vaikutus muiden oppiaineiden järjestämiseen.

Avainsanat: varhennettu kieltenopetus, vieras kieli, motivaatio, oppiminen, peruskoulu, luokanopettaja

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen.....	7
2.1	Vieraan kielen oppimisen keskeiset käsitteet.....	7
2.2	Kielenoppimisen teorioita.....	8
2.3	Varhainen kielenkehitys	12
2.4	Kielten vaikutus toisiinsa.....	15
2.5	Vieraan kielen opettaminen peruskoulussa.....	17
3	Motivaation merkityksestä oppimisessa	22
3.1	Motivaatio yleisesti.....	22
3.2	Motivaatio kielenopiskelussa.....	23
3.3	Motivaatio alakoululaisen oppimisessa	26
4	Tutkimuksen toteutus	28
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	28
4.2	Tutkimusmenetelmänä fenomenografinen näkökulma	29
4.3	Tutkimusaineiston hankinta haastattelumenetelmää hyödyntäen	31
4.4	Tutkimusaineiston analysointi	34
5	Tutkimuksen tulokset.....	37
5.1	Kielten oppiminen	37
5.1.1	<i>Kieltenopiskelun tarve.....</i>	<i>38</i>
5.1.2	<i>Koulukokemukset.....</i>	<i>43</i>
5.1.3	<i>Muut kielikokemukset.....</i>	<i>47</i>
5.2	Kielten opettaminen.....	50
5.2.1	<i>Näkemykset varhennetusta kielenopetuksesta</i>	<i>50</i>
5.2.2	<i>Kielenopetus kokemuksena.....</i>	<i>55</i>
6	Pohdinta	60
6.1	Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	60
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	65
6.3	Tutkimuksen hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset.....	67
	Lähteet	69

1 Johdanto

Yhteiskuntamme muuttuu yhä monikulttuurisemmaksi, minkä seurauksena kuulemme puhuttavan yhä useampia eri kieliä. Kuten Irina Piippo ja Johanna Vattovaara (2016) toteavat, nykymaailmassa kieleen sosiaalistuminen laajentaa kielenkäyttäjän kielivariantoa useampaan kuin yhteen kieleen, vaikkei kielenkäyttäjällä olisikaan monikulttuurinen perhetausta. Tämän seurauksena suomalaiset alakoulun oppilaat ovat yleensä olleet kosketuksissa vieraisiin kieliin jo ennen kuin vieraan kielen opetus kolmannella luokalla alkaa. (Piippo & Vattovaara, 2016, 205.) Oppilaat elävät paitsi kielellisesti myös uskonnollisesti ja kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä. Kyetäkseen toimimaan moninaisessa maailmassa nyt ja tulevaisuudessa, on oppilailla entistä suurempi tarve kulttuuriselle osaamiselle, vuorovaikutustaidoille ja keinoille ilmaista itseään ja näkemyksiään. (Opetushallitus, 2014, 21.)

Monipuolinen kielitaito nähdäänkin usein yhdeksi tärkeimmäksi taidoksi kansainvälistyvässä maailmassa. Kuitenkin viime vuosina kielitarjonta ja kielten opiskelun mahdollisuus ovat olleet yhteiskunnassamme epätasa-arvoisia alueesta ja sosioekonomisesta taustasta riippuen. Valtioneuvosto halusi vähentää tätä epätasa-arvoa varhentamalla ensimmäisen vieraan kielen eli A1-kielen opetuksen alkamista. Päätöstä varhentaa kielenopiskelun aloittaminen tuki myös lasten luontainen herkkyyksikään oppia kieliä. Muutoksen myötä kevästä 2020 alkaen jokainen ekaluokkalainen aloittaa vieraan kielen opiskelun viimeistään ensimmäisen vuosiluokan keväällä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019.)

Käsitteelle *varhennettu kieltenopetus* ei ole yhtä, tiukkarajaista määritelmää (Skinnari & Halvari, 2018). Kun Opetushallitus vuonna 2009 suuntasi valtionavustusta kielten varhentamiseen, useissa kunnissa varat käytettiin kielisuihkutoimintaan tai kielikerhoihin, joita järjestettiin ennen varsinaista kieltenopetusta (Tuokko, Takala & Koikkalainen, 2011, 30). Tähän mennessä A1-kielen opetus on alkanut viimeistään kolmannella luokalla. Varhennetulla kieltenopetuksessa voidaankin viitata kieltenopiskelun aloitusajankohdan varhentumiseen. (Skinnari & Halvari, 2018.)

Saksan ja ruotsin aineenopettajana minulla on kokemusta 4–9-luokkalaisten, lukiolaisten sekä aikuisten kieltenopetuksesta. Kuultuani päätöksestä varhentaa kieltenopetusta kiinnostuin tutkimaan vieraiden kielten opiskelua myös peruskoulun alkuopetuksessa. Kuten edellä kuvattua päätöksestä ja sen perusteluista on ymmärrettävissä, poliittiset päätökset tehdään aikuisten näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa haluan saada myös lasten äänen kuuluviin ja selvittää heidän

näkemyksiään vieraiden kielten opiskelun merkityksestä, sillä lasten haastatteluilla sallitaan lasten antaa ääni omille kokemuksilleen ja heidän maailmansa ymmärtämiselleen (Brinkmann & Kvale, 2015, 169). Lasten lisäksi haastattelen heidän opettajaansa, jotta saan tukea haastattelujen lasten opetuksen kuvailuun sekä arvokasta tietoa myös varhennetusta kieltenopetuksesta opettajan näkökulmasta.

Tutkimuksellani pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia näkemyksiä lapsilla on vieraiden kielten opiskelun merkityksestä?
2. Millaisia näkemyksiä vieraan kielen opettajalla on varhennetusta kieltenopetuksesta?

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen vieraan kielen oppimista ja opettamista sekä motivaatiota aiempien tutkimusten perusteella. Aihetta on tutkittu paljon, minkä ansiosta tässä tutkimuksessa on voitu hyödyntää runsaasti sekä kotimaisia että kansainvälisiä lähteitä. Myös valtakunnallinen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus, 2014) toimii tutkimukseni taustalla alusta loppuun.

Tutkimuksen olen toteuttanut fenomenografisella tutkimusotteella sekä sittemmin analysoinut tuloksia käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Empiirisessä osassa kuvailen aineiston hankintaa teoriaan nojautuen sekä kuvailen tutkimustuloksia. Lopuksi tarkastelen tutkimustuloksia, teen niistä johtopäätöksiä teoriaan peilaten sekä pohdin tämän tutkimuksen merkityksellisyyttä. Tämä tutkimus hyödyttää kaikkia vieraiden kielten oppimisesta ja opettamisesta kiinnostuneita, mutta erityisesti vierasta kieltä alkuopetusikäisille opettavia. Se antaa monipuolisen tietopaketin vieraan kielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä sekä siitä, mitä tutkimusten valossa nykypäivän vieraan kielen opetuksen tulisi sisältää. Teoriapaketin sisältöä tukevat lasten ja opettajan omat kokemukset ja näkemykset vieraiden kielten opiskelusta ja opettamisesta.

2 Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen

Vieraan kielen oppimista tarkasteltaessa on syytä tarkastella kielen oppimista itsessään, sillä uutta kieltä oppiessa oppija siirtää usein äidinkielen piirteitä myös vieraisiin kieliin, vaikka ne eivät olisikaan opittavan kohdekielen piirteitä (Pietilä & Lintunen, 2014, 17). Tässä luvussa määritellään keskeiset käsitteet, tarkastellaan vieraan kielen oppimista ja opettamista eri teorioiden näkökulmista sekä pohditaan varhaisen kielenkehityksen merkitystä vieraan kielen oppimiselle.

2.1 Vieraan kielen oppimisen keskeiset käsitteet

Kielen oppimisessa voi olla kyse äidinkielen tai **ensikielen** lisäksi **toisen kielen** tai **vieraan kielen** oppimisesta. Ensikieli on vaihtoehtoinen nimitys äidinkielelle ja se voi olla opittu niin isältä kuin äidiltä. Ihmisellä voi olla useita ensikieliä, kuten esimerkiksi kaksikielisillä on. Toinen kieli on kieli, jolla on virallinen asema maassa tai joka on laajalti käytetty puhujan ympäristössä. Suomessa esimerkiksi saamen ja ruotsin kielet ovat toisia kieliä. Myös suomen kieli voi olla toinen kieli, jos maahanmuuttaja opiskelee sitä maassamme. Vieras kieli määritellään kieleksi, jolla ei ole virallista asemaa maassa. Suomessa vieraiksi kieliksi luokitellaan esimerkiksi englanti, saksa ja venäjä. (Pietilä & Lintunen, 2014, 13–14.) Tässä tutkimuksessa ei ole tarpeen tehdä selvää rajaa toisen ja vieraan kielen välille, vaan ne kuvaavat yhteisesti kaikkia muita kieliä kuin ensikieltä.

Usein kielen oppiminen jaetaan kielen **omaksumiseen** (engl. acquisition) ja kielen **oppimiseen** (engl. learning) (Piippo & Vaattovaara, 2016, 205; Pietilä & Lintunen, 2014, 12–13). Kielen omaksuminen yhdistetään äidinkielen tai ensikielen oppimiseen. Siinä oppiminen tapahtuu luontaisesti luonnollisissa viestintätilanteissa. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 205.) Keskeistä on viestin välittyminen ja ymmärtäminen, ei kielen muoto. Omaksutun kielitaidon omaava ei välttämättä osaa kertoa kielen sääntöjä, vaan hänestä ne vain tuntuvat oikeilta. (Pietilä & Lintunen, 2014, 13). Puolestaan kielen oppimisesta puhuttaessa tarkoitetaan toisen tai vieraan kielen oppimista, joka tapahtuu usein formaaliopetuksessa, tiedostetussa toiminnassa (Piippo & Vaattovaara, 2016, 205). Koulun vieraiden kielten opiskelu edustaa tällaista formaalia opetustapaa. Opitun kielitaidon omaava osaa sääntöjä, joilla hän perustelee kieliopillisia ratkaisuja (Pietilä & Lintunen, 2014, 13).

On kuitenkin huomioitava, että raja kahden edellä mainitun oppimisen tavan välillä on häilyvä, sillä usein kieltä opitaan samanaikaisesti kummallakin tavalla. Vaikka äidinkielen oppiminen tapahtuukin pitkälti luonnostaan, sitä opiskellaan myös formaalisti koulussa. Vastaavasti huolimatta siitä, että vieraita kieliä opitaan formaalisti, niitä opitaan myös implisiittisesti esimerkiksi televisiosta. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 205.; Pietilä & Lintunen, 2014, 11–13.) Tässä tutkimuksessa oppimista ja omaksumista käytetään rinnakkaisina käsitteinä osana vieraan kielen oppimista, sillä toisen kielen oppimisen (engl. Second Language Acquisition, SLA) teorioissa sekä oppiminen että omaksuminen sisällytetään usein kielen oppimiseen (Pietilä & Lintunen, 2014, 12–13).

2.2 Kielenoppimisen teorioita

Länsimaissa on pitkään vallinnut kielenoppimisen tutkimuksen yhteydessä käsitys, että kieli on yhtenäinen, erillinen systeemi (Mustonen & Honko, 2018, 120). Sittenkin käsitystä on kritisoitu, koska kieli itsessään on moninainen ja vaihteleva samoin kuin kielellinen vuorovaikutus (Mustonen & Honko, 2018, 120; Dufva, Suni, Aro & Salo, 2011, 110). Kun toisen kielen oppimista on alettu tutkimaan, on syntynyt useista eri näkökulmista nousevia teorioita, jotka Järvinen (2014) jaottelee *psykologingvistisiin* ja *sosiologingvistisiin* teorioihin. (Järvinen, 2014, 68–69, 87.) Dufva ja muut (2011) puolestaan jakavat kielen oppimisen *monologiseen* ja *dialogiseen* kielen oppimiseen. Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin edellä mainittuja tapoja jakaa kielen oppiminen osiin.

Perinteisesti kielenoppiminen on nähty yksilöllisenä tietojen kartuttamisena tai kognitiivisten taitojen luettelona (Piippo & Vaattovaara, 2016, 208), jolloin kyse on psykologingvistisesta kielenoppimisen teoriasta. Tähän päivään tultaessa sosiologingvistiset teoriat ovat kuitenkin vahvistaneet asemiaan. Psykologingvistisissä teorioissa kieltä tarkastellaan kielellisenä ilmiönä, jolloin pyritään selittämään yksilössä tapahtuvia asioita kieltä oppiessa. Psykologingvistiset teoriat jakautuvat edelleen *nativistisiin* ja *kognitiivisiin* teorioihin. (Järvinen, 2014, 69, 87.)

Nativistiset teoriat kiinnittävät huomionsa biologisiin ominaisuuksiin, jolloin yksilö tiedostamattaan omaksuu häntä ympäröivän kielen. Esimerkiksi Noam Chomskyn (1965) teorian mukaan kullakin yksilöllä on universaalikielioppi, jonka asetuksia säätämällä hän oppii kieltä. Mitä lähempänä kielten asetukset ovat keskenään, sitä helpompaa uuden kielen oppiminen on. (Järvinen, 2014, 69–74.) Toinen nativistisen teorian edustaja on Stephen Krashen (1985), jonka monitoriteoria kuvailee kielen oppimista tietyssä luonnollisessa järjestyksessä joko omaksuen

tai oppien ja monitoroiden. Monitoroinnissa on kyse kielisyötteen muokkaamisesta oman tietoisuuden pohjalta ennen kielellisen aineksen kirjoittamista tai puhumista. Jotta kieltä voi ylipäänsä oppia, on tunneilmaston oltava positiivinen ja kielisyötettä tultava runsaasti. (Krashen, 1985, 1–4.; Järvinen, 2014, 69–74.)

Psykolingvististen teorioiden toisessa haarassa, kognitiivisissa teorioissa, kielen oppiminen nähdään sekä tietoisena että tiedostamattomana oppimisprosessina. Keskeistä niissä ovat muisti ja tiedon pilkkominen. Alussa uutta tietoa aineesta työstetään tietoisesti työmuistissa, josta se toistojen seurauksena siirtyy kestonmuistiin ja sidostuu jo opittuun tietoon. Yhdistyessään aiemmin opittuun tieto muuttuu hiljalleen säilömuistiin, jossa tiedosta tulee automaattista, tiedostamatonta. Kun tieto siirtyy työmuistista kestonmuistin kautta säilömuistiin, työmuistia vapautuu edelleen uudelle tietoa-aineelle. Näin uusien tietojen ja taitojen oppiminen seuraa edellä kuvattua prosessia edeten aina työmuistista säilömuistiin. Yksi kognitiivisten teorioiden nykyäänkin kielen oppimisen tutkimuksessa käytetty oppimisteoria on *konnektionismi*. Konnektionismissa oppimista selitetään hermoverkkomallien avulla, jossa eri tietoärsykkeet mahdollistavat neuronien ja synapsien avulla hermoverkkojen kehittymisen. Näiden hermoverkkojen avulla opitaan uutta. Teorian mukaan verkkojen avulla voidaan oppia monimutkaisempaa kieltä, kuin mille on itse ollut alttiina. Esimerkiksi yhden kielioppirakenteen opittuaan oppija osaa soveltaa sääntöä myös toisiin, vastaavasti käyttäytyviin sanoihin. (Järvinen, 2014, 75–77.)

Edellä kuvatut psykolingvistiset teoriat kuvaavat kielen oppimista siis yksilön sisäisenä kielellisenä ja psykologisena prosessina. Järvisen (2014) jaottelun mukaiset sosiolingvistiset kielenoppimisen teoriat puolestaan painottavat vuorovaikutuksen ja sosiaalisen ympäristön vaikutusta kielen oppimisessa. Sosiolingvistiset teoriat ovat saaneet alkunsa *behaviorismista*, jossa mahdollisimman samana pysyvän ärsykkeen toistamisen ajatellaan johtavan oppimiseen. Kieliä ei saa sekoittaa keskenään, sillä toiston on pysyttävä mahdollisimman samana. Sittenkin behaviorismia seurasi *akkulturaatioteoria*. Siinä kielen oppimiseen ajatellaan vaikuttavan sosiaaliset tekijät, kuten kielenkäyttöryhmän suuruus ja yhteiskunnallinen asema sekä yksilölliset tekijät, kuten halu puhua kohdekieltä. Akkulturaatioteorian ohella esiin nousi myös *prosessoitavuusteoria*, jossa keskeistä on kielen oppimisen prosessin samankaltaisuus eri henkilöillä. Jokainen siis oppii kieltä eri vaiheissa, jotka kulkevat säännönmukaisesti, eikä edessä olevia vaiheita voi ohittaa, ennen kuin on oppinut aiemman vaiheen. (Järvinen, 2014, 69, 77–83.)

Sittenkin uusimmaksi sosiolingvistiseksi teoriaksi on noussut *sosiokulttuurinen teoria*. Siinä tärkeässä roolissa on oppimisen välittyminen inhimillisesti, kuten vanhemmalta lapselle, tai

vastaavasti symbolisesti kielen avulla. Ensin tieto opitaan vuorovaikutuksessa, jonka jälkeen se muuttuu yksilön sisäiseksi resurssiksi. Kieltä opitaan siis käyttämällä sitä viestien välittämiseen sosiaalisessa ympäristössä. Myös *dynaamisten järjestelmien teoria* on noussut sosiolingvististen teorioiden rinnalle, vaikkakaan sillä ei ole vielä juurikaan arvoa käytännön opetuskäyttöön soveltamiseen. Siinä kielen oppimisen katsotaan olevan dynaaminen prosessi, jossa eri vaiheet vaihtelevat nopeasta helpon oppimisen vaiheesta hitaampaan, vaikeamman oppimisen vaiheeseen. Välillä kielen oppiminen vaatii vain vähän työtä, toisinaan suuriakin ponnistuksia. (Järvinen, 2014, 83–88.)

Edellä on kuvattu Järvisen (2014) tapa jakaa kielen oppiminen psykolingvistisiin ja sosiolingvistisiin teorioihin. Dufva ja muut (2011) ovat tutkineet kieltä oppimisen kohteena monikielisyiden näkökulmasta. Vaikka perinteisesti monikielisyys nähdäänkin erillisten kielten yhteiselona, voidaan se lukea kuuluvaksi myös yhden kielen ominaisuudeksi sen tilannesidonnaisuuden vuoksi (Mustonen & Honko, 2018, 120). Tämän pohjalta monikielisyiden näkökulma vieraita kieliäkin opiskellessa on aiheellinen.

Monikielisyiden näkökulmasta Dufva ja muut (2011) jakavat kielen oppimisen kahteen kategoriaan: monologisuuden (engl. monologism) ja dialogisuuden näkökulmaan (engl. dialogical view). Monologisesta näkökulmasta katsottuna kieli on erillinen, suljettu kokonaisuutensa, jolla on oma kielioppi ja sanasto. Monologisen teorian mukaan edellä mainittujen opiskelu on ensisijaista kielenopiskelussa, mikä on nähtävissä myös useissa kielenoppimisen tutkimuksissa sekä kieltenopetuksen luokahuonekäytännöissä. Vastoin suljettua kielinäkemystä, dialogisuuden näkökulmasta kieli on jo itsessään luonteeltaan vaihteleva, jolloin kieltä opitaan useita ”eri kieliä” oppimalla, vaikka kyseessä olisi äidinkieli. Kieli ei siis ole jokin yksi rajattu kokonaisuus, joka toimisi yksien yhtenäisten sääntöjen mukaan, vaan useiden ”eri kielten” summa. (Dufva ym., 2011, 110–119.)

Toisin kuin monologisessa näkökulmassa, jossa kieltä opitaan lisäämällä uutta tietoa edellisten päälle, dialogisuudessa ajatellaan, että kieltä opitaan vaihtamalla paikkaa konkreettisesti tai abstraktisti. Kielen vaihtaminen kodin ja koulun välillä kuvaa konkreettista paikan vaihtamista, kun taas puhelimesta puhuminen tai tekstiviestin kirjoittaminen lukeutuvat abstraktiin paikan vaihtamiseen. Dufvan ja muiden (2011) mukaan dialogisuus avaa myös elinikäisen oppimisen näkökulman, sillä mitään kieltä ei sen vaihtelun vuoksi voi oppia täydellisesti. He kiteyttävätkin

yhdeksi keskeiseksi kielenoppimisen tavoitteeksi oppia tekemään vaihtelevia asioita vaihtelevissa ympäristöissä vieraalla kielellä, kuten lukemaan kirjan, toimittamaan paketin tai pyytämään ruokalistan ravintolassa. (Dufva ym., 2011, 114–119.)

Mustonen ja Honko (2018) tukevat kielen oppimisen sosiaalista ulottuvuutta. Heidän mukaansa kieli ei toimi koskaan yksin, vaan se nivoutuu tiiviisti koko vuorovaikutustilanteeseen. Tällöin kieli on vain yksi merkitysten luomisen, välittämisen ja niistä neuvottelemisen keino muun muassa kontekstin, ihmisten roolin, eleiden ja ilmeiden ohella. (Mustonen & Honko, 2018, 121–122.) Sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna kielitaito laajenee sitä mukaa, kun lapsi toimii erilaisissa konteksteissa ja näkee kunkin kontekstin toimintatapoja ja erilaisia sosiaalisia rooleja. Lapsi sosiaalistetaan vuorovaikutuksen ja toiminnan avulla paitsi kieleen, myös yhteisön toimintatapoihin. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 208.; Mustonen & Honko, 2018, 122.) Käyttäessään kieltä eri tilanteissa yksilö siis sopeuttaa käyttäytymistään ja kielenkäyttöään kyseisen tilanteen rakenteeseen ja toimintatapoihin. Yksilö käyttää kieltä eri tavalla esimerkiksi ystävän kanssa keskustellessaan, luokassa opettajalle puhuessaan tai ulkona välitunnilla leikkiessään. Samalla yksilö oppii toimimaan eri tilanteissa, rakentamaan ihmissuhteita sekä itsenäistymään, kun hän vaihtaessaan rooleja tilanteesta toiseen pohtii, kuka olen ja millaiseksi haluan tulla. (Mustonen & Honko, 2018, 120–125.)

Kun yksilö oppii vieraita kieliä opiskellessaan esimerkiksi erilaisia pöytätapoja, tervehtimiskulttuuria tai kohdekielen maan elämänrytmiä, hänen kielitietoisuutensa kehittyy. Tällöin kielen oppiminen ei ole pelkästään eri kielitiedon osien, kuten puhumisen tai kuuntelun, tai kielen eri tasojen, kuten syntaksin tai sanaston, opiskelua. Sen sijaan oppijalle kehittyy ymmärrys kielestä osana toimintaa, ja että eri tilanteet vaativat ”eri kieliä”. Täten myöskään useiden eri kielten käyttö ei ole vajavaista kohdekielen paikkailua, vaan rikkautta kyetä käyttää erilaisia kieliä. (Mustonen & Honko, 2018, 125–127.)

Edellä kuvatut teoriat kielen oppimisesta osoittavat, että kielen oppimista voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Vaikka kielenoppimisen teorioiden painotuksissa on suuriakin eroja, yhteistä teorioille on kielen oppimisen näkeminen elinikäisenä prosessina, jossa kieli kehittyy alati eikä ole koskaan täysin valmis. Teorioissa näkyy myös yhteinen linja siinä, että kieltä opitaan ainakin jossain vaiheessa vuorovaikutuksessa, vaikka fysiologisten ominaisuuksien, kuten aivojen toiminnan, ajateltaisiinkin olevan keskiössä oppimisessa. Elsinen (2000) kiteyttää kielitaidon kuvaamisen neliosaisella mallilla, joka on muokattu Canalen ja Swainin (1980)

kommunikatiivisen kompetenssin pohjalta. Kyseinen mallin mukaan kielitaito sisältää kielipilliset taidot, sosiokulttuuristen sääntöjen hallinnan, strategisen osaamisen sekä sujuvuuden. Kieltä oppiessaan oppilas osaa siis käyttää oppimaansa kielipillistä tietoa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, kompensoida tarvittaessa kielitaitonsa puutteita sekä muodostaa sujuvasti erilaisia merkityksiä ja muotoja joko puhuttuun tai kirjoitettuun, sidosteiseen muotoon. (Elsinen, 2000, 35.)

Kuten tämän luvun alussa todettiin, nykyään kielen oppiminen nähdään pitkälti sosiolingvististen teorioiden pohjalta. Tätä käsitystä vahvistaa myös valtakunnallinen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014), jossa vuorovaikutus, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus ovat keskeisiä toimintaa ohjaavia periaatteita. Se ohjaa näkemään kielellisen moninaisuuden rikkautena, jota hyödynnetään kouluarjessa esimerkiksi käyttämällä eri kieliä rinnakkain sekä keskustelemalla eri kielistä ja kulttuureista ja niihin liittyvistä asenteista. Keskustelun kautta oppilaita ohjataan arvostamaan kaikkia kieliä ja kulttuureja. Samalla toteutuu opetussuunnitelman arvoperustaan sisältyvä maailmankuvan ja -katsomuksen rakentaminen sekä oppilaan suhteen luominen itseen, toisiin ihmisiin ja eri kulttuureihin. (Opetushallitus, 2014, 15, 27–28.)

2.3 Varhainen kielenkehitys

Kielen oppiminen on monimutkainen ja elinikäinen prosessi. Ensikieltä omaksuessa lapselle kehittyy lukuisia muitakin kielitaitoon kiinteästi kuuluvia taitoja. Juurikin kyseinen muiden taitojen oppiminen erottaa ensikielen omaksumisen vieraan kielen oppimisesta. Ensikielen omaksumisen yhteydessä opittuja taitoja lapsi käyttää myöhemmin myös vieraita kieliä opiskellessaan. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 224.) Vieraan kielen ääntämisen oppiminen on yksi esimerkki siitä, kuinka lapsi kuulee vieraan kielen äidinkieltensä kautta ja oppii sitä kautta (Lintunen, 2016, 177–181). Koska ensikielen omaksuminen ja lapsen kielellinen herkkyyyskausi on niin merkityksellinen asia myös vieraiden kielten kannalta, varhaiseen kielenkehitykseen on syytä perehtyä syvemmin. Tässä luvussa käsitellään lapsen varhaista kielenkehitystä sekä yksilöllisiä eroja kielen omaksumisessa ja oppimisessa.

Lyytinen (2014) kiteyttää varhaislapsuuden kielen omaksumisen olevan ”lapsen aivotoiminnan kehittymisen sekä lapsen ja hänen ympäristönsä kiinteän vuorovaikutuksen tulosta” (Lyytinen, 2014, 51). Lapsella on synnynnäisiä valmiuksia kielellisten ärsykkeiden reagoimiseen ja esimerkiksi ääntely kehittyykin alussa universaalin kehityskulun mukaisesti. Myöhemmin kehitykseen vaikuttavat enenevässä määrin myös ympäristötekijät. Esimerkiksi pienten vauvojen

ääntelyaktiivisuuteen vaikuttaa vanhempien kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen määrä ja laatu, sekä siinä vanhempien käyttämä äänensävy. Äänensävy auttaa suuntaamaan lapsen huomiota ja ilmaisemaan tunteita hänelle. Mitä enemmän aikuinen on vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, sitä enemmän lapsen ääntely harjaantuu, keskushermosto kehittyy ja sen myötä kielenkehitys edistyy. (Lyytinen, 2014, 52–54.) Piippo ja Vaattovaarakin (2016) painottavat, että kieltä opitaan vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Äidinkielen varhainen oppiminen tapahtuu aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa, jossa lapsi omaksuu jatkuvasti uusia sanoja ja kielen rakenteita. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 206.) Tällöin kielen oppiminen tapahtuu ilman tietoista opettamista (Lyytinen, 2014, 51).

Varhaisen kielenkehityksen vaiheessa lasten kielitaidon taso vaihtelee suuresti (Bishop & Leonard, 2000, 9). Osalla sanavarasto karttuu huomattavasti kolmen ikävuoden paikkeilla, osalla kasvu on tasaisempaa. Kuitenkin lapsi oppii äänteitä eniten kahden ensimmäisen ikävuotensa aikana, ja kolmevuotiaana lapsi osaa kaikki aikuisen puheen vokaalit. Vokaaleja haasteellisemmat konsonantit lapsi oppii neljään-viiteen ikävuoteen mennessä. Kouluikään mennessä lapsi hallitsee yli 10 000 sanaa ja hän osaa nimetä sujuvasti esineitä ja symboleita. Sen lisäksi, että lapsen tietoisuus puheäänteistä on kehittynyt niin, että hän havaitsee sanojen äänne-eroja ja osaa muokata äänteiden käyttöään, kuusivuotias lapsi hallitsee myös vuorovaikutuksen perustaidot. Lapsi osaa toimia ohjeiden mukaisesti, kuunnella puhetta ja esittää kysymyksiä kuulemaansa, vastata kysymyksiin sekä puhua vuorotellen. (Lyytinen, 2014, 52–54, 65.)

Yksilöllisen kielenkehityksen myötä kieltä on haastavaa kuvata yhtenä kokonaisuutena, minkä vuoksi tutkijat jaottelevat kielitaitoa. Kielen voi ajatella olevan eri rakennetasojen yhdentymä. Lyytinen (2014) jakaa rakennetasot kolmeen eri tasoon: puheäänteisiin eli foneemeihin, sanoihin ja niiden taivutukseen eli morfeemeihin sekä sanoja pidempiin kokonaisuuksiin, lauseisiin. Varhaisessa kielenkäytössä lapsen täytyy hallita nämä kolme rakennetasoa, jotta hän kykenee muotoilemaan kielelliset viestinsä kaikille ymmärrettävällä tavalla. (Lyytinen, 2014, 52.) Pietilä ja Lintunen (2014, 20) lisäävät edellä kuvattuihin fonologian, morfologian ja syntaksin osa-alueisiin myös semantiikan, pragmatiikan eli merkitysten rakentamisen tason. On kuitenkin huomioitava, kuten Lyytinen (2014, 52) toteaa, että kolme rakennetasoa ovat ne, jotka lapsen täytyy hallita varhaisessa kielenkäytössä. Näin semantiikan osa-alue kehittyy vasta myöhemmin.

Varhaisessa kielenkehityksessä lapsella kehittyy sanaston ja kielen rakenteiden lisäksi kognitiivisia taitoja, kuten havaitseminen, luokittelu ja muisti (Piippo & Vaattovaara, 2016, 206;

Lyytinen, 2014, 55). Kognitiivisia taitoja lapsi oppii arkipäiväisessä toiminnassa, ja ne ovat tärkeitä taitoja kielen omaksumisessa ja kehittymisessä (Piippo & Vaattovaara, 2016, 206). Hyviä toiminnan muotoja ovat esimerkiksi leikit, pelit, kirjojen lukeminen ja lapsen kanssa jutteleminen. Erilaisissa toiminnan muodoissa lapsi jäsentää ympäristöään ja omaksuu uusia asioita aikuisen avustamana. Jotta oppiminen olisi mahdollisimman suotuisaa, toiminnan olisi edettävä lapsen mielenkiinnon mukaan. Tämän lisäksi lapsen ja aikuisen kiintymyssuhteen tulisi olla turvallinen ja vanhemman käytöksen johdonmukaista ja ennustettavaa. (Lyytinen, 2014, 66–67.)

Hyvät arjen vuorovaikutussuhteet ovatkin yksi merkittävimmistä lapsen kielen kehityksen tuista (Ahonen, Aro, Siiskonen & Ketonen, 2014, 375). Usein lapsen varhaislapsuuden vuorovaikutuskentässä vanhemman ja lapsen suhde on merkittävin suhde, jossa lapsi saa valmiuksia kielelliseen kehitykseensä (Laakso, 2014, 28). Tämän vuoksi vanhemmalla on tärkeä rooli myös lapsensa kielenkehityksen arvioinnissa. Jos lapsella ilmenee kielellisiä ongelmia varhaislapsuudessa, ne usein kertovat myös tulevaisuuden kielellisistä ongelmista. Tämän vuoksi varhainen puuttuminen kielen kehityksen ongelmiin on tärkeää, sillä jos lapsella on kielellisiä erityisvaikeuksia, ongelmat tulevat esiin kaikissa lapsen osaamisissa kielissä. (Ahonen ym., 2014, 373–376.) Näin varhainen kielenoppiminen luo pohjaa myös tulevalle vieraan kielen oppimiselle.

Varhaisen kielenkehityksen kuvailun pohjalta on ymmärrettävää, että kukin yksilö oppii vieraitakin kieliä eri tavoin. Pietilä (2014) kuvaa eri tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön kielenoppimiseen; ikä on yksi näistä kielenoppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Hänen mukaansa useissa tutkimuksissa on havaittu murrosiän olevan ratkaiseva ikäraja kielenoppimisessa: alle murrosikäisen lapsen aivot ovat joustavat ja mukautuvaliset, mutta murrosikään tultua aivojen muutokset aiheuttavat sen, että kielenoppiminen vaikeutuu monella tapaa. Ääntäminen on esimerkiksi sellainen kielitaidon osa-alue, jonka oppimisessa varhaisella kielen opiskelun aloituksella on havaittu olevan yhteyksiä natiivin kaltaisen ääntämisen oppimiseen. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö vanhempana voisi oppia vierasta kieltä, sillä kielen oppimisen vaiheet ovat hyvin samankaltaiset eri ikäryhmillä. Kyse on pikemminkin oppimisnopeudesta ja siitä, millainen kielitaso on mahdollista saavuttaa. (Pietilä, 2014, 58–61.) Edellä kuvatut varhaisen kielenkehityksen vaiheet kuitenkin puoltavat kielten opetuksen varhaista aloittamista peruskoulussa, minkä seurauksena oppilaan kielitaito kehittyy nopeammin ja paremmalle tasolle sitä todennäköisemmin, mitä aikaisemmin kieltenopetus aloitetaan.

2.4 Kielten vaikutus toisiinsa

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa kieltenvälisille vaikutuksille käytetään käsitettä *crosslinguistic influence* (engl.) (Pietilä & Lintunen, 2014, 19). Vuosien saatossa on esitetty useita eri näkemyksiä siitä, miten ensikieli vaikuttaa kohdekielen opiskeluun. Välissä oli jopa ajanjakso, jolloin useat tutkijat eivät tunnustaneet juuri lainkaan äidinkielen ja myöhemmin opittujen kielten välistä vuorovaikutusta. Selvää kuitenkin on, että ensikielen ja kohdekielen välisellä suhteella, esimerkiksi kielten välisellä rakenteellisella etäisyydellä, on merkitystä kohdekielen oppimiseen. Aiemmin kielten erilaisuuden ajateltiin johtavan virheisiin, mikä koettiin huonona asiana. Sittenkin virheet alettiin nähdä luonnollisena osana kielenoppimista. Nykyään kielten erojen sijasta tavoitellaan samankaltaisuuksien havainnointia, mikä helpottaa oppimista. (Kaivapalu, 2007, 292–294.; Pietilä & Lintunen, 2014, 17–19.; Sajavaara, 2006, 9, 16, 22.)

Sarmavuori (1982) korostaa äidinkielen merkitystä uusien kielten oppimisessa. Hänen mukaansa ensimmäisenä opittu äidinkieli on apuvälineenä, kun lapsi alkaa opiskella seuraavaa kieltä. Lapsella on jo tiedossaan kielelle useita eri käyttötarkoituksia ja mahdollisuuksia, eikä hänen tarvitse vierasta kieltä oppiessaan enää uudelleen käydä läpi samoja kehitysvaiheita kuin äidinkieltä oppiessaan. Lapsi oppii vierasta kieltä äidinkieltensä kautta, minkä vuoksi vieraan kielen oppiminen onkin tehokasta. Esimerkiksi uusia sanoja lapsi oppii, kun hän osoittaa äidinkielessään oppimille sanoille vastineen vieraasta kielestä. (Sarmavuori, 1982, 207–210.)

Kun lapsi kohtaa uusia asioita uutta kieltä opiskellessaan, hän pyrkii etsimään niistä yhtäläisyyksiä aiemmin oppimiensa kielten kanssa. Havaittuaan esimerkiksi sanojen yhtäläisyyden, hän yksinkertaistaa opittavan asian ja siirtää aiemmin oppimansa sanan toiseen kieleen. (Ringbom, 2007, 185–188.) Kyseessä on kielen siirtovaikutus (engl. transfer). Aiemmin siirtovaikutus nähtiin kielteisenä, minkä vuoksi siitä alettiin käyttää nimitystä *interference* (engl.), joka jo terminä sisältää häiritsemisen tai estämisen ajatuksen. Sittenkin on alettu ajatella, ettei siirto itsessään ole kielteistä eikä myönteistä, vaan sen lopputulos kohdekielen näkökulmasta. (Sajavaara, 2006, 11.; Pietilä & Lintunen, 2014, 18.)

Uuden näkökulman keskusteluun kielten välisistä vaikutuksista toi Ringbom (2007), joka esitti, ettei kielen siirtäminen ole aina yksisuuntaista, vaan myös kohdekielestä voi siirtyä piirteitä äidinkieleen (Ringbom, 2007, 187–188). Pietilä ja Lintunen (2014) havainnollistavat tätä toisten kielten vaikutusta äidinkieleen. Puhuja voi esimerkiksi käyttää yksittäisiä vieraskielisiä sanoja äidinkieltä puhuessaan, jolloin kyse on *koodinvaihdosta*. Myös äidinkielen ääntäminen

sekä kieleen liittyvän ajan ja tilan hahmottaminen voivat muuttua, kun kohdekielen taidot kehittyvät. (Pietilä & Lintunen, 2014, 17–20.)

Kielten siirtovaikutusta ei tapahdu pelkästään äidinkielen ja kohdekielen välillä, vaan kaikkien niiden kielten välillä, jotka puhuja hallitsee (Sajavaara, 2006, 22). Aiemmissa, kontrastiivisissa, tutkimuksissa painotettiin kielten eroavaisuuksien merkitystä oppimiselle (Sajavaara, 2006). Nykyään erojen sijasta pyritään löytämään tai rakentamaan yhtäläisyyksiä oppilaan jo hallitsevien kielten avulla, sillä sen ajatellaan edistävän kielenoppimista. Vaikka ensikielessä tai muussa opitussa kielessä ei olisikaan samaa ominaisuutta kuin kohdekielessä, oppija olettaa, että yhtäläisyyksiä kielten välillä löytyy. Näitä olettamuksiaan oppija säätelee myöhemmin, kun hän havaitsee poikkeuksia olettamuksiinsa nähden. Esimerkiksi suomen kieltä äidinkielenään oppinut lapsi olettaa, ettei muissakaan kielissä ole artikkeleja, koska suomen kieli ei sisällä niitä. Tämä olettamus kuitenkin muuttuu, kun hän oppii vieraita kieliä, joissa hän havaitsee artikkeleja. (Pietilä & Lintunen, 2014, 18–20.)

Ringbom (2007) kuvaa kielten välisiä samankaltaisuuksia jakaen samankaltaisuuksia hyödyntävän kielen oppimisen kolmeen eri tasoon. Ensimmäisellä, yksinkertaisimmalla, tasolla oppija siirtää asioita (engl. item transfer), kuten äänteitä, kirjaimia, morfeemeja, sanoja, fraaseja ja merkityksellisiä kokonaisuuksia, kielestä toiseen. Kun oppilaalla on riittävästi taitoja ensimmäisen tason siirtoihin, hän oppii seuraavassa tasossa siirtämään menettelytapoja (engl. system transfer tai procedural transfer). Tässä vaiheessa hän tietää sanoille erilaisia muotoja, kuten verbien taivutusmuotoja, yhdyssanojen muodostamisen periaatteita sekä tuntee lauseiden sanajärjestyssäännöt ja osaa käyttää kieltä näiden sääntöjen mukaan. Kolmas vaihe, kaiken siirtäminen (engl. overall transfer) on yläkäsite, joka kattaa sekä yksittäisten osien muodollisen samankaltaisuuden että taustalla olevien järjestelmien eli kielten käytännön vastaavuuden. (Ringbom, 2007, 187–190.)

Edellä kuvattujen tasojen avulla Ringbom (2007) kuvaa sukulaiskielten etuja oppimiselle: hänen mukaansa kielten samankaltaisuudet hyödyttävät niin sanaston kuin rakenteidenkin ymmärtämisessä ja tuottamisessa. Jos vastaavasti kielten välillä ei ole juurikaan samankaltaisuuksia, oppijan kielen ymmärtämisen ja tuottamisen kyky vähenee, ja hän joutuu tekemään enemmän töitä niiden eteen. Ringbom jakaa kielen oppimisen edelleen kielen ymmärtämiseen ja sen tuottamiseen. Uuden kielen oppijalle keskeistä on eri yksiköiden (engl. item), kuten sanojen, ymmärtäminen. Vaikka kieltä opiskeltaessa opitaan myös rakenteita (engl. system), ne eivät ole niin keskeisessä roolissa kielen välittämien viestien ymmärtämisessä kuin kielen eri yksiköt.

Oppija ymmärtää usein enemmän kuin osaa itse tuottaa. Kielen tuottaminen vaatii tarkempia sanaston ja rakenteiden hallitsemisen taitoja. Jos taidot ovat puutteelliset, voi syntyä väärinymmärryksiä, tai puutteellinen kielitaito voi vähintäänkin herättää kuulijassa närkästystä. (Ringbom, 2007, 190–193.)

Toisten kielten vaikutus uuden kielen oppimisessa on kiistaton, vaikka erimielisyyksiä vaikutustavoista löytyy. Transfer-ilmion käsittelyn myötä lukijalle voi jäädä mielikuva, että kieltä opitaan toisten kielten pohjalta vain eri kielen rakenteita siirtämällä. Sajavaara (2006) kuitenkin muistuttaa, ettei kielen oppimisessa ole kyse pelkästään jonkin kielen omaksumisesta, vaan paljon laajemmasta prosessista. Kieltä opittaessa opitaan paljon muitakin taitoja, kuten oppimisen ja sosiaalisen kanssakäymisen taitoja. (Sajavaara, 2006, 18–22.) Pietilä ja Lintunenkin (2014) liittävät kielen oppimisen laajempaan taitojen oppimisen kokonaisuuteen. Heidän mukaansa oppimiseen vaikuttavat muun kielitaidon ohella myös esimerkiksi yleiset kielitaidon kehitymisprosessit, kuten erilaisten äänteiden oppimisen universaali vaikeus ensikielestä riippumatta. Suomen täryäännä /r/ on yksi esimerkki vaikeasti opittavasta äänteestä, oli puhujan äidinkieli mikä tahansa. (Pietilä & Lintunen, 2014, 20.) Veivo (2014) puolestaan lisää, että kielenkäytöltä vaaditaan myös kykyä käyttää ja ymmärtää kieltä eri tilanteissa niiden vaatimalla tavalla sekä taitoa selvittää kielitaidon puutteellisuudesta esimerkiksi kiertoilmaisuja käyttämällä (Veivo, 2014, 29).

2.5 Vieraan kielen opettaminen peruskoulussa

Valtakunnallinen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) linjaa peruskoulun kielenopetuksen lähtökohdaksi kielen käyttämisen eri tilanteissa. Kieltenopetuksessa vahvistetaan oppilaan kielitietoisuutta, jolloin oppilaalle kehittyy käsitys moninaisesta, tasa-arvoisesta kielten ja kulttuurien maailmasta. Opetus antaa oppilaille valmiuksia toimia kansainvälisessä maailmassa. Kieliä opiskellessa tuetaan eri kielten rinnakkaista käyttöä ja monilukutaitoa painottaen, etteivät tekstit rajoitu vain kirjallisiin teksteihin. Sen myötä vieraita kieliä on mahdollisuus oppia erilaisia tapoja hyödyntäen. (Opetushallitus, 2014, 124, 127.)

Oppilaan kielitaitoa kehitetään kuuntelemalla, lukemalla, puhumalla ja kirjoittamalla kohdekieltä. Oppilas oppii tulkitsemaan ja tuottamaan ikätasolleen sopivia tekstejä. On tärkeää, että aiheet kumpuavat lapsen senhetkisistä mielenkiinnon kohteista, kuten perheestä, koulusta ja harrastuksista. Vaikka kieltenopetuksessa korostuukin kielen oppiminen, opetuksessa huomi-

oidaan myös muiden taitojen kehittyminen. Esimerkiksi erilaisia työtapoja ja opiskelumenetelmiä käyttäen kehitetään oppilaan vuorovaikutus- ja kielenopiskelutaitoja. (Opetushallitus, 2014, 224–225.)

Vieraan kielen opetuksen lähtökohtana on valtakunnallinen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus 2014), minkä pohjalta opettaja suunnittelee opetuksensa. Opetuksen menetelmiä on useita, ja ne pohjautuvat oppimisen tutkimuksiin, teorioihin, opetusfilosofioihin tai arvoihin. Usein opettajan uraa aloitellessaan opettaja turvautuu tutkimus- ja teoriatietoon, mutta kokemuksen karttuessa hän muuttuu yhä enemmän itseohjautuvaksi opettamisen asiantuntijaksi. (Järvinen, 2014, 89–90.)

Järvinen (2014) jakaa kielenopetuksen menetelmät kielen rakennetta korostaviin ja kielen funktionaalista tehtävää korostaviin menetelmiin. Piippo ja Vaattovaara (2016) kuvaavat vastaavaa jakomenetelmää monologisella ja dialogisella kielikäsitteillä, jossa monologinen kielikäsite vastaa kielen rakennetta korostavia menetelmiä, kun taas dialoginen funktionaalisia menetelmiä. Jakotavat ovat lähellä toisiaan, minkä vuoksi tässä kuvataan menetelmät vain Järvisen (2014) tavalla.

Aiemmin opetuksen kohteena oli vain kieli itsessään ja opetus oli puhtaasti lingvististä; kielioppi–käännös -menetelmän opetuksessa opittiin kielen rakenteita, kielioppia, kuten sanaluokkia ja sijapäätteitä. Erilaisia sääntöjä opeteltiin ulkoa, eikä suullista kielenkäyttöä harjoiteltu. Rinnalle tuli audiolingvaalinen menetelmä, jossa harjoiteltiin idiomaattista kieltä ja autenttisia fraaseja. Oppiminen tapahtui toistojen kautta ja virheitä vältettiin. Dialogit ovat yksi esimerkki audiolingvaalisesta opetusmenetelmästä. Kahden edellä kuvatun ohella kielen rakennetta korostaviin menetelmiin kuuluu myös kognitiivinen koodi -menetelmä. Se suosii induktiivista opettamista, jossa ensin tutustutaan esimerkkeihin, ja niiden avulla johdetaan sääntö. Menetelmä sopii yhä tänä päivänä etenkin aloitteleville kielenoppijoille, sillä he eivät kykene vielä yleistämään annettua sääntöä, vaan oppivat säännöt esimerkkien kautta. (Järvinen, 2014, 91–98.)

Kuten edellä on todettu, kielenopetuksen lähtökohtana on oltava kielen käyttö eri tilanteissa (Opetushallitus, 2014, 124). Kyse on siis funktionaalisesta kielenopetuksesta, joka korostaa kielen viestinnällistä, sosiaalista ja vuorovaikutuksellista tehtävää. Funktionaalsiin opetusmenetelmiin kuuluvat suora menetelmä, luonnollisen lähestymistavan menetelmä ja kommunikatiivinen kielenopetuksen menetelmä. (Järvinen, 2014, 91, 98–106.)

Suora menetelmä painottaa kuulemista ja suullista ilmaisua, ja kielitaitoa testataan aidoissa viestintätilanteissa. Opetuksessa ei käytetä äidinkieltä, vaan vieraan kielen sanat liitetään suoraan kohteeseensa esimerkiksi näyttelyn, pantomiimin, kuvien ja piirrosten avulla. Oppilaat ovat osallisia opetuksessa, ja kielitaidon kartuttua edetään kohdekielisten tekstien tulkintaan. Luonnollisen lähestymistavan menetelmässä jäljitellään ensimmäisen kielen omaksumisproses- sia, ja vaikka menetelmää ei olekaan yleisesti käytetty Yhdysvaltojen ulkopuolella, menetelmän vahvuuksia ovat riittävä kieliaines, kielen ymmärrettävyys ja havainnollistava opetus. Menetelmässä ajatellaan lapsen oppivan puhumaan vasta sen jälkeen, kun hän on oppinut reagoimaan saamiinsa kehotuksiin ilmein, elein ja liikkein, minkä ajatellaan pätevän myös vieraan kielen oppimiseen. (Järvinen, 2014, 98–101.)

Kommunikatiivinen opetus on jo vuosikymmenten ajan ollut kielenopetuksessa yksi vallitsevista menetelmistä. Siinä kieltä opitaan mahdollisimman autenttisissa yhteyksissä esimerkiksi roolileikkien avulla. Virheet nähdään osana kielenoppimista, mutta alussa niitä korjataan, jotta taitoa harjoitellessa opittaisiin oikeita ilmaisuja. Sitten ilmaisujen automatisoiduttua virheitä korjataan epäsuorasti ja vain, jos ne haittaavat viestin ymmärtämistä. Kommunikatiivisessa opetuksessa oppilas voi oppia alusta pitäen haastaviakin rakenteita, sillä rakenteet opitaan ikään kuin kokonaisuuksina eikä niitä analysoida vielä siinä vaiheessa, kuten kieliopillisessa lähestymistavassa tehtäisiin. (Järvinen, 2014, 101–105.)

Funktionaalisen kielenopetuksen myötä viestinnälliset harjoitukset ovat siis keskeinen osa tämän päivän kielenopetusta (Opetushallitus, 2014, 219–220). Ushioda (2014) nostaa yhdeksi esimerkiksi dialogien käytön opetuksessa. Hänen mukaansa ongelmalähtöinen keskustelu tai jutteleminen auttaa pitämään oppilaiden negatiivisia ajattelumalleja loitolla sekä kontrolloimaan oppilaiden oppimista. Keskustelu auttaa pitämään käsiteltävän asian yksinkertaisena, ja asettamaan sen analysoinnin kohteeksi niin, että sitä voidaan käsitellä ja muotoilla uudelleen eri tavoin. Tämä on saanut vaikutteita Vygotskyn (1978; 1986) sosiokulttuurisesta teoriasta, joka korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen osuutta opetuksessa. Siinä keskiössä on itsenäinen ongelmien ratkaisukyky, joka kehittyy toimiessa ja ollessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Motivoidakseen oppilasta itsenäiseen ongelmanratkaisuun, opettajan on tuettava häntä prosessissa esimerkiksi ohjailevilla kysymyksillä tai lauseilla. (Ushioda, 2014, 42–43.) Kun oppilas itse muotoilee merkityksiä kommunikoidessaan toisten kanssa, hän muotoilee samalla omia ajatuksiaan (Lantolf & Poehner, 2014, 9).

Kun kieltä tarkastellaan sen laajassa merkityksessä, kieleen kuuluu myös kielenulkoinen systeemi eli kulttuuri. Kohdekielen kulttuurin opetus on nidottava kielenopetukseen, sillä kulttuuriopetuksen myötä oppija ymmärtää syvemmin toista kulttuuria edustavia ihmisiä. (Kaikkonen, 1994, 133–134.) Tällöin kielenopetuksessa toteutuu opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) laaja-alainen tavoite kulttuurisesta osaamisesta, vuorovaikutuksesta ja ilmaisusta. Kun oppilas oppii eri kulttuureista, hänellä kehittyy arvostavan ja ihmisoikeuksia kunnioittavan vuorovaikutuksen taidot, jotka ovat olennaisia tämän päivän monimuotoisessa ympäristössä toimimisessa. (Opetushallitus, 2014, 21.) Kaikkonen (1994) kuvaa kulttuuriopetusta vieraan kielen opetuksessa nelivaiheisena prosessina, jonka ensimmäisessä vaiheessa herkistetään oppilas vieraan kulttuurin ilmiöille tarjoamalla erilaista oppiainesta. Toisessa vaiheessa tehdään havaintoja vieraasta kulttuurista. Kolmannessa vaiheessa opitaan kohdekulttuurin käyttäytymisstandardeja, minkä jälkeen viimeisessä vaiheessa opitaan vieraskielisen kulttuurin eri merkityksiä ja viestintätaitoja kyseisessä kulttuurissa toimimiseen. Kaksi viimeistä vaihetta toteutuu erilaisten harjoitusten, kuten kokemuksellisten, kielellisten ja syntyperäisen kielenkäyttäjän kanssa tehtävien harjoitusten, avulla. (Kaikkonen, 1994, 134–135.)

Useiden eri taustalla vaikuttavien menetelmien kirjossa nykypäivän kielenopetusta kuvastavat oppijakeskeisyys ja -lähtöisyys, autenttisuus sekä kontekstuaalisuus. Menetelmiin kohdistuvan kiinnostuksen sijasta erilaiset oppijat ja oppimistavat ovat saaneet lisää huomiota. Nykyajan kielenopetuksessa oppilas kehittyy oman oppimisen säätelyssä, ja hän saa harjoittaa kielen käyttöä aidoissa tilanteissa, joissa kieli toimii todellisena kommunikaation välineenä. On kuitenkin hyvä, jos opettaja tuntee erilaisia taustalla olevia menetelmiä, sillä ne tuovat suunnitelmallisuutta ja rakennetta opetukseen. (Järvinen, 2014, 110–112.)

Paitsi menetelmien tuntemus, myös tietoisuus erilaisista kielinäkemyksistä auttaa opetuksen suunnittelussa, sillä se väistämättä näkyy valituissa opetusmenetelmissä. Perinteisen monologisen kielinäkemyksen omaava opettaja näkee kielen erilaisten sääntöjen ja rakenteiden kokonaisuutena, minkä pohjalta hän yhä voi käyttää paljon esimerkiksi aukkotehtäviä, sanalistoja ja opettajajohtoista luokkahuonekeskustelua. Toisaalta dialogisen kielikäsitteen omaava näkee kielen toimintana, jonka ohessa opitaan rakenteet. Tällöin opetusmenetelmät ovat todennäköisemmin sellaisia, joissa korostuu oppilaan rooli, hänen oma kontrollinsa opettajan kontrollin sijasta sekä vuorovaikutus. Opettajan on hyvä pitää mielessä, että kieltä ei opi, ellei sitä pääse käyttämään. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 209–218, 234.) Hyvänä ohjenuorana opetuksen jär-

jestämiseen toimivat Järvisen (2014) sanat: vaikka Suomessa opettajalla on oikeus päättää käyttämistään opetusmenetelmistä, vapaudesta seuraa myös vastuu eli ratkaisut on oltava pohdittuja ja perusteltavissa olevia. (Järvinen, 2014, 110–112.)

3 Motivaation merkityksestä oppimisessa

Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat useat eri tekijät, kuten oppimiseen yleensäkin. Esimerkiksi älykkyys, ikä, itsetunto ja motivaatio ovat kielenoppimiseen vaikuttavia tekijöitä. (Seikkula-Leino, 2002, 40–73.) Jokaisella kielen oppijalla on taatusti kokemuksia siitä, kun motivaatio johonkin opiskeltavaan aiheeseen on erittäin korkea, tai kun motivaatiota ei ole lainkaan. Kuten erilaisia motivaatioita, myös motivaatiotutkimuksen suuntauksia on useita (Dörnyei, 2005, 66). Motivaatioteoriat pyrkivät selittämään, miksi ihminen ajattelee ja toimii niin kuin hän toimii (Dörnyei & Ushioda, 2011, 4). Koska oppimisen motivaation on laajasti tunnustettu heijastuvan päämääriin, tavoiteltuihin suuntiin, panostamisen tasoon sekä sitoutumisen asteeseen (Ushioda, 2014, 31), tässä luvussa tarkastellaan erilaisten teorioiden ja näkökulmien pohjalta, mitä motivaatio oikeastaan on. Lisäksi kuvaillaan motivaation roolia vieraiden kielten oppimisessa sekä pohditaan motivaation merkitystä alakouluikäisten oppimiselle.

3.1 Motivaatio yleisesti

Motivaatio-sana pohjautuu latinan kielen liikkumista tarkoittavaan verbiin *movere* (engl. *to move*) (Dörnyei & Ushioda, 2011, 3). Motivaatio on yksi keskeisimmistä tekijöistä, joka saa meidät tekemään jotain tai käyttäytymään tietyllä tapaa (Dörnyei & Ushioda, 2011, 3; Ryan & Deci, 2000, 54). Syitä käyttäytymiselle on useita, ja näitä syitä kutsutaan usein motiiveiksi (Gardner, 2010, 8). Motivaatio siis kuvastaa, *miksi* ihminen tekee jotain, *kuinka kauan* hän on halukas jatkamaan sitä ja *kuinka kovasti* hän tavoittelee sitä (Dörnyei & Ushioda, 2011, 4).

Gardnerin (2010) mukaan motivaation voimakkuus on tärkeämpää kuin sen laji. Ryan ja Deci (2000) kuvaavat voimakkuuden lisäksi myös motivaation laatua. Yksi eniten tutkittu motivaatiota selittävä teoria onkin Ryanin ja Decin (2000) **itsemääräämisteoria** (engl. *self-determination theory*), jossa ihminen nähdään motivoituvana ja itseään ohjaavana toimijana. Yksilöiden motivaatio eroaa toisistaan siinä, kuinka paljon jokin asia kiinnostaa, mutta myös syiden osalta, miksi yksilö ylipäänsä on kiinnostunut tekemään jotain. Koska Ryan ja Deci (2000) kiinnittävät motivaation määrän sijasta enemmän huomiota sen laatuun, he määrittelevät sisäisen ja ulkoisen motivaation kuvaamaan motivaation laatua. (Vasalampi, 2017, 54–55.)

Sisäinen motivaatio on sisäsyntyistä, yksilöstä itsestään nousevaa motivaatiota, jossa tekemisen itsessään tuottaa iloa ja tyydytystä. Ulkoinen motivaatio puolestaan pitää sisällään sellaiset toimintamallit, joita toteutetaan jonkin ulkoisen asian saavuttamiseksi. Esimerkkejä ulkoisista

tekijöistä voivat olla palkinnon saavuttaminen tai rangaistuksen välttäminen. (Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000, 61–62.; Dörnyei & Ushioda, 2011, 23–24.) Jos tällainen ulkoinen tekijä otetaan pois, jäljelle ei jää mitään syytä jatkaa oppimista. (Noels ym., 2000, 61–62.) Tavoitteet voivat olla siis itseasetettuja, jolloin oppilas on sisäisesti motivoitunut. Ne voivat kuitenkin olla myös jonkun toisen henkilön, kuten vanhempien, tai instituution, kuten koulujärjestelmän, asettamia. Jos oppilaan tavoitteet eivät ole itse asetettuja, hän on ulkoisesti motivoitunut. (Ushioda, 2014, 33.)

Ulkoinen motivaatio voi heikentää sisäistä motivaatiota (Dörnyei & Ushioda, 2011, 24). Itsemääritetyt tai sisäistetyt tavoitteet ja päämäärät ylläpitävät todennäköisesti paremmin motivaatiota kuin ulkoisesti asetetut tavoitteet (Ushioda, 2014, 35). Elsinen (2000) kuitenkin huomauttaa, että ”ulkoiset ja sisäiset motivaatiotekijät eivät aina ole selkeästi erotettavissa ja että ulkoiset palkkiot voivat toisinaan johtaa myös sisäisen motivaation syntyyn” (Elsinen, 2000, 71). Tätä tukee myös edellä kuvattu itsemääräytymisteoria, jonka mukaan yksilö pyrkii luontaisesti sisäistämään sosiaalisesti hyväksytyjä tapoja ja arvostuksia osaksi omia arvoja, jotta hän voisi kokea toiminnassaan itseohjautuvuutta. Esimerkiksi yhteiskunnassa tärkeänä pidetty oppiaine voi olla oppijalle ensin ulkoinen motiivi oppiaineen tärkeyden vuoksi, mutta sisäistettyään sen, oppilas itsekkin pitää oppiainetta tärkeänä. Näin ulkoinen motivaatio voi sisäistyä. (Vasalampi, 2017, 56–58.)

3.2 Motivaatio kielenopiskelussa

Kun tutkitaan toisen kielen oppimista koulukontekstissa, painopiste on usein motivaation tutkimisessa (Gardner, 2010, 1). Kielenopiskelun motivaation tutkimus on muuttunut vuosikymmenten kuluessa (Pietilä, 2014, 49–50). Tässä luvussa esitellään kielenopiskelun motivaatiotutkimuksen pääsuuntaukset. Motivaatiotutkimus voidaan jakaa karkeasti kolmeen osaan: sosio-psykologiseen, kognitiiviseen sekä prosessorientoituneeseen näkökulmaan (Pietilä, 2014, 50–53; Dörnyei, 2005, 66–67).

1950-luvulta lähtien toisen kielen oppimisen tutkimuksessa sai paljon huomiota Gardnerin ja Lambertin (1972) **sosio-psykologinen malli** (Pietilä, 2014, 49–50), joka on vaikuttanut suuresti tapaan tutkia vieraan kielen opiskelun motivaatiota (Ushioda, 2014, 34). Mallin mukaan vieraan kielen opiskelu eroaa muiden oppiaineiden opiskelusta muun muassa sen vuoksi, että asenteet

ja kulttuuristereotypiat vaikuttavat kielen oppimiseen. Kieli on osa ihmisten välistä kommunikointia ja osa identiteettiä. Gardner ja Lambert (1972) kuvailevatkin kielenopiskelun olevan eräänlaista identiteetin tai omakuvan muutosta. (Pietilä, 2014, 50.)

Sosio-psykologisen mallin pohjalta Gardner (2010) muotoili **sosio-kasvatuksellisen mallin**, joka koostuu *integratiivisesta* ja *instrumentaalisesta* motivaatiosta. Integratiivisesti motivoitunut oppija on kiinnostunut kohdekielestä ja sen kulttuurista. Hän haluaa opiskella toista kieltä tavoitellakseen kontakteja tai ystävyyttä kohdekieltä puhuvien ihmisten kanssa eli taustalla ovat sosiaaliset syyt. Sen sijaan instrumentaalisesti motivoitunut oppija ajattelee kielen olevan väline ja jonkin tavoitteen mahdollistaja. Oppilas voi opiskella kieltä esimerkiksi päästäkseen jatko-opintoihin tai suoriutuakseen kokeesta. Instrumentaalinen motivaatio voi olla yhteydessä esimerkiksi kouluun: oppimisympäristöön, jossa ei ole kohdekielen syntyperäisiä puhujia. Tällöin kyse on motivaation kasvatuksellisesta puolesta. (Gardner, 2010, 8–29.; Pietilä, 2014, 50.; Ushioda, 2014, 34.)

Integratiivinen motivaatio nähdään usein sisäisenä motivaationa, kun taas instrumentaalinen motivaatio ulkoisen motivaation osana (Seikkula-Leino, 2002, 59–60), vaikka ne ovatkin eri asioita (Pietilä, 2014, 51). Kuitenkin integraalisesti ja sisäisesti motivoitunut oppilas kykenee prosessoimaan oppimaansa syvällisemmin ja todennäköisesti hän kehittyy paremmin puhumisessa ja puheen ymmärtämisessä kuin instrumentaalisesti motivoitunut oppilas, sillä integraalisesti motivoitunut oppija haluaa sosialisoitua ryhmään. (Seikkula-Leino, 2002, 59–60.) Sen vuoksi kieltenopiskelussa on tärkeää motivoida oppilasta ja auttaa häntä löytämään omat sisäiset motiivinsa opiskelulle.

Edellä kuvatun sosio-psykologisen näkökulman tilalle motivaatiotutkimuksessa nousi 1990-luvulla **kognitiivinen** näkökulma kielenoppimisen. Kognitiivisessa motivaatiotutkimuksessa oppilas on keskiössä, minkä seurauksena motivaation luonteessa huomioidaan oppijan omat käsitykset itsestä oppijana, oppimisen tavoitteista ja oppimistilanteesta. Edellisessä alaluvussa (ks. 3.1) esitelty Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteoria on esimerkki kognitiivisesta teoriasta. (Pietilä, 2014, 51.)

2000-luvulle tultaessa on alettu korostaa yhä enemmän motivaation dynaamista luonnetta: motivaatio ei ole pysyvä tila, vaan se voi vaihdella jopa saman oppitunnin sisällä. Dörnyein ja Ottón (Dörnyei, 2005) motivaation **prosessimalli** kuvaa motivaation kolmivaiheisena prosessina, joka alkaa oppimista edeltävästä motivaatiosta edeten oppimisen aikaiseen ja päättyen oppimista seuraavaan vaiheeseen. Oppimista edeltävässä vaiheessa kyse on *valintamotivaatiosta*,

johon kuuluu oppijan asenteet vierasta kieltä ja sen puhujia kohtaan, oppijan tavoitteet ja syyt oppia kieltä sekä hänen käsityksensä omasta oppimiskyvystään. Oppimisen aikaista motivaatiota puolestaan kuvataan *toimeenpanomotivaatioksi*. Tällöin motivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat muiden muassa oppimiskokemuksen miellyttävyys, autonomisuus, luokan fyysiset olosuhteet ja opettajan kannustus. Viimeisessä eli oppimista seuraavassa vaiheessa on kyse *oppimiskokemuksen jälkipuinnista*, jossa oppija tarkastelee syitä onnistumiselleen tai epäonnistumiselleen. Tällöin keskiössä ovat oppijan oma käsitys itsestään ja kyvyistään, palaute sekä itsearviointi. Prosessimallin näkökulmasta oppiminen edellyttää siis oppilaan myönteistä asennetta sekä tavoitteita kielenopiskelulle. Sen lisäksi oppilaan on pidettävä yllä motivaatiota sekä arvioitava omaa toimintaansa jatkaakseen kielen opiskelua. (Pietilä, 2014, 52–54.; Dörnyei, 2005, 84–87.)

Toisin kuin motivaatio usein nähdään ainoana selityksenä kieliopinnoissa menestymiselle, Elsinen (2000) kuvaa motivaatiota dynaamiseksi sykliseksi suhteeksi, jossa motivaatio edeltää oppimista ja on välttämätön osatekijä oppimisen onnistumiselle, mutta toisaalta se on myös tulosta oppimisesta. Tällöin oppimismotivaatiolla on suunta, voimakkuus ja orientaatio. Suunta kuvastaa halukkuutta oppia vierasta kieltä, voimakkuus puolestaan panostamisen ja työn määrää sekä orientaatio syytä kielen opiskelulle eli mitä oppija aikoo kielellä tulevaisuudessa tehdä. Mitä enemmän oppija arvostaa syitä, sitä enemmän hän on valmis työskentelemään tavoitteen saavuttamiseksi. Keskiössä on siis oppilaan mahdollisuus autonomiaan, jolloin hän voi toimia tietoisesti omien valintojensa pohjalta. Tämän seurauksena oppilas on motivoitunut, olivat syyt ulkoisia tai sisäisiä (Elsinen, 68–72.), sillä autonomian lisääminen kasvattaa sisäistä motivaatiota (Pietilä, 2014, 52).

Edellä on kuvattu motivaatiota eteenpäin katsomisen näkökulmasta, jossa tavoitteet koskevat tulevaisuutta. Ushiodan (2014) mukaan motivaatiolla on myös historiallinen ulottuvuus; oppijan menneet kokemukset, liittyivätpä ne sitten kielten opiskeluun tai eivät, muokkaavat motivaatiota. (Ushioda, 2014, 33.) Sajavaara (2006) tukee Ushiodan (2014) näkemystä: jokaisen oppijan kokemuspiiri on erilainen, minkä vuoksi aikaisemmat kokemukset vaikuttavat motivaation luonteeseen. (Sajavaara, 2006, 20–21). Aiemmat kokemukset voivat liittyä joko nyt opiskeltavan tai aiemmin opitun kielen opiskeluun, mutta taustalla voi olla myös kokemuksia muista oppiaineista. Esimerkiksi negatiiviset kokemukset matematiikasta voivat vaikuttaa siihen, että oppilas motivoituu matemaattisten aineiden sijaan keskittymään kielten opiskeluun. (Ushioda, 2014, 33.)

Ushiodan (2014) sanoin voidaan todeta, että keskeistä vieraan kielen oppimisessa on, että oppilas on motivoitunut sitoutuakseen pitkäaikaiseen kielenopiskeluun. Tällöin motivaatio rakentuu oppilaan henkilökohtaisista tavoitteista ja päämääristä. Ushioda (2014) jakaa tavoitteet edelleen pitkän ajan tavoitteisiin ja lyhyemmän ajan tavoitteisiin. Oppilaalla voi olla esimerkiksi sellaisia urasuunnitelmia, joissa kielen osaaminen on välttämätöntä. Tällaiset pitkän ajan tavoitteet ja syyt opiskella kieltä muodostavat perustan motivaatiolle, mutta ne eivät itsessään riitä ylläpitämään kielen opiskelun motivaatiota. Oppilas tarvitsee oheen myös lyhyemmän ajan tavoitteita, jotka hän saavuttaa lähipäivien, viikkojen tai kuukausien aikana. Lyhyen ajan tavoitteena oppilaalla voi olla esimerkiksi kokeesta läpi pääseminen. Kun oppilas saa itse säädellä motivaatiotaan ja lyhyen ajan tavoitteitaan, myös motivaatio sitoutua kielenopiskeluun pysyy yllä. Asettaessaan itse välitavoitteita oppimiselleen, oppilaan metakognitiivinen tietoisuus omasta kielitaidostaan vahvistuu, hän oppii säätelemään tavoitteiden asettamista ja seuraamaan niiden toteutumista. Tämän prosessin myötä hän oppii pääsemään myös pitkän ajan tavoitteisiinsa. (Ushioda, 2014, 31–36.)

3.3 Motivaatio alakoululaisen oppimisessa

Tämän tutkimuksen kannalta alkuopetusta käyvien oppilaiden motivaatio on merkittävä, sillä varhennettu kielenopetus koskettaa alakoulun ensimmäisiä luokkia. Lasten suoriutumiskäyttäytymiseen vaikuttavat useat eri tekijät, kuten minäpystyvyys, itsearvostus, kykyuskomukset ja odotukset. Alakoulun ensimmäisiä luokkia käyvän oppilaan motivaatio on vielä kehitysvaiheessa. (Aunola, 2002, 105, 109.) Tässä luvussa käsitellään näitä kehitysvaiheita lähemmin.

Koulun alkaessa lapsella kehittyy kyky verrata itseään muihin. Lapsi alkaa yhä enemmän näkemään itsensä toisten antaman palautteen kautta esimerkiksi siinä, kuinka kyvykäs hän on eri tehtäväalueilla. Lapsen kyky erottaa odotukset ja kyvykkyys toisistaan on vielä kehittymätön. Tällöin lapsi ajattelee ympäristön luomien odotusten olevan sama kuin oma kyky suoriutua tehtävästä. Lapsi uskoo onnistuvansa, kun hän yrittää riittävästi, ja sitä kautta hän osoittaa oman kyvykkyytensä. Lapsen motivoitumista kuvaakin yritteliäisyys ja sitkeys. Noin 9-vuotiaana lapsella kehittyy taito nähdä onnistuminen myös muiden tekijöiden, kuin yrittämisen, summana. (Aunola, 2002, 109–110, 124.)

Ensimmäisillä luokilla lapsi ei tee selkeää eroa tehtävän hyödyn, kiinnostavuuden ja tärkeyden välillä, jolloin kiinnostava tehtävä on lapselle automaattisesti myös hyödyllinen ja tärkeä. Kyky

erottaa hyöty, tärkeys ja kiinnostavuus eriytyy vasta myöhemmin, 12-14 vuoden iässä. Kuitenkin aivan ensimmäisiltä luokilta lähtien lapsi kykenee erottelemaan kykyuskomukset ja arvostukset toisistaan. Se näkyy lasten näkemyksissä siitä, kuinka hyviä he ovat ja mitä he arvostavat eri suoriutumisalueilla. Hiljalleen alakouluvuosien myötä lapsen myönteinen suhtautuminen suoriutumiseen ja usko omiin kykyihinsä muuttuu negatiivisemmaksi. Tätä on selitetty muun muassa muutoksilla kouluympäristössä, jossa arviointi on näkyvämpää ja kilpailu todennäköisempää, mutta myös lapsen itsekriittisyyden lisääntymisellä noin kahdeksannesta ikävuodesta lähtien. (Aunola, 2002, 110–112.)

Kun koulunsa aloittava lapsi on motivoitunut jossakin oppiaineessa, se näkyy myös motivaationa muissa oppiaineissa. Tehtävälakkohtainen motivaation eriytyminen tapahtuu ensimmäisten kouluvuosien aikana, minkä myötä esimerkiksi motivoituminen matematiikassa ei enää automaattisesti tarkoitaakaan motivoitumista myös muissa oppiaineissa, vaan sen sijaan se ennustaa myöhempää motivaatiota samassa oppiaineessa, tässä tapauksessa matematiikassa. Koska ensimmäisten kouluvuosien aikana suoriutuminen ennustaa motivaatiota, tällöin motivaation kehittymistä tukee pitkälti suoriutumisesta saatu palaute. Kun lapsi menestyy ja saa kannustavaa palautetta, se tukee myönteistä minäkuvaa, mikä puolestaan kasvattaa motivaatiota. Menestyksen myötä myös lapsen suhtautuminen oppimiseen on myönteisempää, mikä edelleen auttaa taitojen kehittämisessä. (Aunola, 2002, 111–113.)

Alakoulun ensimmäisiä luokkia käyvän lapsen motivaation kehittyminen on siis monen tekijän summa; vanhempien ja opettajan rooliakaan ei voi väheksyä. Vanhempien ja opettajien uskomukset ja odotukset ohjaavat lapsen minäkuvan kehittymistä esimerkiksi siinä, uskovatko he lapsen suoriutuvan jostain tehtävästä. Jos vanhemmat tai opettaja uskovat lapsen olevan kyvykäs suoriutumaan tehtävästä, todennäköisesti lapsi suoriutuukin siitä. Hyvän pohjan lapsen motivaation kehitykselle luovatkin vanhempien ja opettajien tuki omille valinnoille ja oma-aloitteisuudelle sekä heidän kiinnostuksensa lapsen koulunkäyntiä kohtaan. (Aunola, 2002, 115–118.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tarkoitusta tutkimuskysymysten pohjalta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa empiirisen aineiston keräämiseen käytettyjen metodien kuvailu rakentaa tutkimuksen uskottavuutta. Kun käytetyt metodit esitellään ja argumentoidaan, lukija voi arvioida tutkimusta ja sen tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 26.) Sen vuoksi tässä luvussa esitellään myös tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät tieteelliseen kirjallisuuteen tukeutuen. Lisäksi luvussa kuvaillaan tutkimusaineiston hankintaprosessia sekä sitä, miten tutkimusaineisto on analysoitu.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka teoreettisessa viitekehyksessä on tarkasteltu vieraan kielen oppimista ja opettamista sekä motivaatiota. Tutkimuksen empiirisessä osiossa kuvaillaan tutkimusprosessia, tutkimuksessa saatuja tuloksia sekä peilataan niitä teoreettisessa viitekehyksessä ilmenevään, tutkijan aiemmin hankkimaan, tietoon. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista, moninaista elämää. Moninaisuus rakentuu siitä ajatuksesta, että ihmiset tulkitsevat asioita sillä ymmärryksellä, joka heillä on. Toisaalta myös tutkija tulkitsee asioita valitsemastaan näkökulmasta ja omista arvolahtokohdistaan, minkä vuoksi laadullinenkaan tutkimus ei koskaan ole täysin objektiivinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 160–161.) Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkijan oma ymmärrys ohjaa jo tutkimusasetelmaa koskevia päätöksiä, minkä vuoksi puhdas objektiivisuus ei voi koskaan toteutua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 25).

Tämän tutkimuksen avulla pyritään kuvailemaan 2-luokkalaisten näkemyksiä vieraiden kielten opiskelun tarpeellisuudesta. Tutkimus on kuvaileva tutkimus, jolla pyritään dokumentoimaan ilmiöistä keskeisiä, kiinnostavia piirteitä sekä erittelemään näkyvimpiä uskomuksia (Hirsjärvi ym., 2016, 137–139). Uskomukset ovat tässä tutkimuksessa esimerkiksi juuri niitä näkemyksiä, jotka lapset mainitsevat syiksi opiskella vieraita kieliä. Lasten näkemysten selvittämisen lisäksi tutkimus pyrkii esittelemään myös opetuksen näkökulmaa. Haastateltu opettaja on toiminut haastateltujen oppilaiden kieltenopettajana alusta lähtien. Haastatellun opettajan kokemukset ja näkemykset varhennetusta kieltenopetuksesta tukevat lasten haastattelusta nousevaa aineistoa syventämällä ymmärrystä esimerkiksi siitä, mistä haastateltujen lasten varhennettu kieltenopetus on koostunut.

Usein kvalitatiivisessa tutkimuksessa asetetaan tutkimuksen johtolangaksi pääongelma ja alaongelmat. Alaongelmien avulla pyritään saamaan vastaus pääongelmaan. (Hirsjärvi ym., 2016, 126–128.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiä on kaksi, joiden pohjalta on muodostettu oleelliset teemarungot. Teemarunkoihin on edelleen liitetty yksityiskohtaisia kysymyksiä (ks. Liitteet 2 ja 3). Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia näkemyksiä lapsilla on vieraiden kielten opiskelun merkityksestä?
2. Millaisia näkemyksiä vieraan kielen opettajalla on varhennetusta kielenopetuksesta?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen teemarungot ovat seuraavat: Millaisia koulukokemuksia oppilailla on? Millaisia muita kielikokemuksia oppilailla on? Kuinka tarpeellisiksi oppilaat kokevat vieraiden kielten opiskelun? 2-luokkalaisten näkemysten selvittäminen perustuu täten heidän omiin kokemuksiinsa vieraista kielistä sekä heidän mielipiteisiinsä ja ajatuksiinsa siitä, mihin he kieliä tarvitsevat. Toisen tutkimuskysymyksen teemarungot ovat seuraavat: Millaisia kokemuksia opettajalla on varhennetusta vieraan kielen opettamisesta? Mitä opettaja on mieltä varhennetusta kielenopetuksesta? Opettajan näkemyksiä taustoittavat samalla tapaa kuin oppilaidenkin haastattelussa hänen kokemuksensa varhennetusta kielenopetuksesta. Sen lisäksi kysytään hänen mielipiteitään varhennetusta kielenopetuksesta sekä varhennetun kielenopetuksen vaikutuksista oppilaan taitoihin.

4.2 Tutkimusmenetelmänä fenomenografinen näkökulma

Tutkimusmenetelmä tarkoittaa niitä tapoja ja käytäntöjä, joilla havaintoja kerätään (Hirsjärvi ym., 2016, 183). Tässä tutkimuksessa menetelmäksi valittiin fenomenografinen tutkimusmenetelmä, joka tutkii ihmisten käsityksiä asioista. Fenomenografinen lähestymistapa kattaa vain yhden maailman, josta kukin muodostaa erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen, 2008, 34–36.; Ulfens, 1989, 10.; Creswell, 2013, 76.) Kuten Martonkin (1988) tiivistää, fenomenografia on tutkimusmetodi, jolla saadaan kartoitettua ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja kokea, käsitteellistää, hahmottaa ja ymmärtää ympärillä olevan maailman erilaisia näkökulmia ja ilmiöitä (Marton, 1988, 144). Fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita siitä, onko jokin käsitys oikea tai väärä tai ovatko ne linjassa todellisuuden kanssa, vaan ylipäänsä siitä, miten ihmiset kokevat jotain (Ulfens, 1989, 14). Fenomenografiassa ei siis pyritä esittämään maailmaa sellaisenaan totena, vaan tutkimaan ihmisten mielikuvia siitä (Marton, 1988, 145; Ulfens, 1989, 10).

Fenomenografisen tutkimuksen suomalaisia sovelluksia koonneet Huusko ja Paloniemi (2006) puhuvat tutkimusmenetelmän sijaan fenomenografiasta laajemmin tutkimussuuntauksena. Heidän mukaansa tutkimussuuntauksen tarkoituksena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä niiden keskinäisistä suhteista. Marton ja Boothkin (1997) näkevät fenomenografian lähestymistapana, jolla tunnistetaan, muotoillaan ja selvitetään vastauksia tietyn tyyppisiin tutkimuskysymyksiin (Marton & Booth, 1997, 111). Tässä tutkimuksessa fenomenografian avulla pyrittiin löytämään vastauksia siihen, millaisia oppilaiden ja opettajien näkemykset kielten opiskelusta, opettamisesta ja varhennetusta kieltenopetuksesta ovat.

Ihminen on rationaalinen olento, joka muodostaa käsityksiä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja perustelemalla niitä (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–165). Ihmisten käsitykset voivat olla hyvinkin erilaisia, sillä niiden muodostumiseen vaikuttavat muiden muassa ikä, sukupuoli, koulutustausta ja aiemmat kokemukset (Metsämuuronen, 2008, 34–36). Taustalla ovat kunkin ihmisen kokemukset, ja niiden pohjalta kukin tekee tulkintoja asioista. Näin asiat saavat merkityksensä vasta ihmisten tekemissä tulkinnoissa. (Uljens, 1989, 14.) Sen vuoksi tässäkin tutkimuksessa pureuduttiin myös haastateltavien aiempiin kokemuksiin, sillä niiden avulla tutkija pyrki löytämään yhteyksiä kokemusten ja mielipiteiden välillä sekä sitä kautta ymmärtämään syvemmin haastateltujen näkemyksiä.

Käsitysten ajatellaan olevan syvempiä ja laajempia kuin mielipiteiden, sillä käsitykset ovat ymmärrystä tietystä ilmiöstä sekä samalla suhde yksilön ja ympäristön välillä. Yksilö ja ympäristö ovat puolestaan non-dualistisessa, sisäisessä suhteessa toisiinsa. Maailma on siis samaan aikaan sekä todellinen että yksilön kokema. Yksilön kokemukset, miten hän näkee maailmaa, vaikuttavat edelleen siihen, mitä hän näkee. Tämän vuoksi todellisuus ja yksilön kokemukset ovat tiiviisti sidoksissa toisiinsa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–165.; Marton & Booth, 1997, 122.)

Fenomenografiassa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, joista haastattelu on yksi esimerkki. Kielellä on tärkeä rooli ajattelun ja käsitysten muodostamisessa sekä ilmaisemisessa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–166.) Haastattelu onkin ollut ensisijainen tiedonkeruumenetelmä fenomenografiassa, ja sitä käytettiin myös tässä tutkimuksessa. Haastattelussa on tärkeä huomioida, mitä kysytään, ja miten kysymykset kysytään. (Marton, 1988, 154.) Huusko ja Paloniemi (2006) painottavat haastattelukysymysten laadinnassa avoimia kysymyksiä, jotka jättävät tilaa erilaisten käsitysten ilmentymiselle. Lisäksi tutkijan on olta-
tava tietoinen omista henkilökohtaisista käsityksistään, jotta hän voi pitää ne erillään ja olla

avoin tutkittavien käsityksille. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–166.) Tämänkin tutkimuksen haastattelukysymyksissä pitäydyttiin avoimissa kysymyksissä, jotta tutkija ei ohjaisi haastateltavien vastauksien muodostumista. Kysymykset pyrittiin myös muotoilemaan mahdollisimman neutraalilla kielellä, jotta tutkijan omat käsitykset eivät vaikuttaisi myöskään sanavalintojen kautta tutkittavien vastauksiin.

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–166.) Aineistoa käsitellessä aineistoa ei siis pelkästään luokitella, vaan siitä pyritään löytämään selkeästi toisistaan erottuvia ominaispiirteitä (Marton, 1988, 146, 153). Erilaisista käsityksistä muodostetaan teoria, niin sanottu kuvauskategoriajärjestelmä. Kuvauskategoriat kuvaavat erilaisia tapoja ymmärtää tutkittava ilmiö (Metsämuuronen, 2008, 34–36; Huusko & Paloniemi, 2006, 162–166). Kunkin kategorian tarkoituksena on tuoda jotain uutta ilmiön tietystä kokemistavasta. Toisekseen kategorioiden on oltava loogisesti järjestetty suhteessa toisiinsa. Kolmas tärkeä huomioitava asia kategorioiden luomisessa on, että kategorioita on oltava niin vähän, kuin se on mahdollista kuitenkin niin, että aineiston ratkaiseva vaihtelu tulee näkyviin. (Marton & Booth, 1997, 124–126.) Tutkimusta tehdessään tutkija havaitsi, että mitä enemmän aineistoa käsitteli, sitä paremmin kategoriat selkiintyivät. Kategoriat vaihtuivat useaan otteeseen ja muodostuivat lopulliseen muotoonsa vasta aivan tutkimuksen lopussa.

4.3 Tutkimusaineiston hankinta haastattelumenetelmää hyödyntäen

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin Hirsjärven ja muiden (2016, 164) mukaan kuuluu kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti. Tässäkin tutkimuksessa keskeistä oli löytää sellainen tutkittava joukko, joka on opiskellut vierasta kieltä varhennetusti. Alun perin oli tarkoitus haastatella kolmosluokkalaista, jotka ovat opiskelleet kieltä varhennetusti ensimmäiseltä luokalta lähtien. Haastateltavia etsiessä kävi kuitenkin pian ilmi, että käytännössä on mahdotonta löytää kolmosluokkalaista, joilla olisi useamman vuoden kokemus varhennetusta kieltenopetuksesta. Sen vuoksi kohdejoukoksi valikoitui kakkosluokkalaista, sillä tutkija ajatteli heillä olevan riittävästi kokemuksia kieltenopiskelusta ja ennen kaikkea, että he kykenisivät vastaamaan mahdollisesti jo hieman perusteellisemmin, kuin ensimmäisen luokan oppilaat. Opettajan valikoituminen tutkimukseen oli selkeää siitä näkökulmasta, että opettajan olisi hyvä olla haastateltujen lasten kieltenopettaja, jotta tutkimuksessa saataisiin samasta varhennetusta kieltenopetuksesta myös opettajan näkökulma.

Tiedonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, koska se sopii menetelmäksi erityisesti silloin, kun tutkijaa kiinnostaa ymmärtää osallistujien näkemyksiä (Berg & Lune, 2012, 115). Tutkija ajatteli myös 2-luokkalaisten lasten vastaavan kattavammin haastattelussa kuin esimerkiksi kirjallisessa kyselyssä. Aiempien tutkimusten valossa haastattelulla on useita eri hyötyjä menetelmänä. Haastattelu mahdollistaa useiden eri aspektien huomioimisen; tutkija näkee esimerkiksi haastateltavan ilmeet ja eleet sanomisten tukena. Lisäksi haastateltavilla on mahdollisuus kertoa asioista laajemmin niin halutessaan, sekä tutkijalla puolestaan tilaisuus selventää vastauksia tai pyytää syventäviä tietoja niihin. Haastattelun yksi suurista eduista onkin sen joustavuus aineistoa kerätessä. (Hirsjärvi ym., 2016, 204–206.; Tuomi & Sarajarvi, 2018, 84–86.) Sanattoman viestinnän havainnoimista haastattelutilanteessa tutkija hyödynsikin tuloksien tulkinnassa, ja hän toi julki ne kohdat, joissa tulkinta perustui muuhunkin kuin sanalliseen viestintään. Tämän lisäksi, valitessaan haastattelun menetelmäksi tutkija koki löytävänsä haastattelutavat paremmin sekä saavansa luotettavuutta niin haastatteluilleen kuin tutkimukselleen, kun hän tapaa jokaisen haastateltavan itse kasvokkain.

Ennen varsinaista haastattelua molemmat haastattelut pilotoitiin. Jotta tutkija kykenee toteuttamaan tutkimuksensa todellisuudessa, tutkimuskysymykset testataan pilotoinnissa, jotta ne kohtaavat tutkimustavoitteiden ja laatua mittaavien standardien kanssa (Singleton & Straits, 2001, 63). Pilotoinnilla tutkija halusi varmistaa, että kysymykset ymmärrettiin sillä tavoin, kuin hän ne tarkoittikin. Lasten haastatteluissa nousee Brinkmannin ja Kvalen (2015) mukaan keskeisiksi asioiksi ikätasolle sopivat kysymykset, jotka eivät ole pitkiä ja monimutkaisia. Kysymyksiä esittäessä on tärkeä kiinnittää huomiota myös siihen, että tutkija kysyy yhtä asiaa kerrallaan. (Brinkmann & Kvale, 2015, 171.) Kyetäkseen huomioimaan nämä lasten haastattelun erikoispiirteet, tutkija halusi testata lasten haastattelun lapsella. Pilotointi toteutettiin kolmosluokkalaisten oppilaan haastattelulla, sillä tuolloin ajatuksena oli vielä haastatella kolmosluokkalaista. Oppilas oli opiskellut vierasta kieltä varhennetusti 2. luokalta lähtien ja kykeni vastaamaan kysymyksiin ongelmitta.

Opettajan haastattelulomake luetettiin kahdella opettajalla. Opettajista toinen oli luokanopettaja ja toinen vieraiden kielten aineenopettaja, joka on opettanut kieliä myös alkuopetusikäisille lapsille. Opettajat ohjeistettiin lukemaan kysymykset läpi, antamaan kommentteja ja kehitysehdotuksia kysymysten asetteluun, järjestykseen tai muihin seikkoihin sekä arvioimaan ennen kaikkea sitä, saadaanko haastattelukysymysten avulla vastauksia tutkimuskysymyksiin. Pilotiopettajat kommentoivat ensisijaisesti opettajan haastattelulomaketta, mutta antoivat palautetta myös lasten haastattelulomakkeesta. Pilotoinnissa saadun kokemuksen ja opettajien palautteen myötä

tutkija huomasi, että lasten haastattelukysymykset olivat tarkoituksenmukaisesti muotoillut, mutta opettajien kysymyksissä oli muokkaamisen varaa. Muutamat kysymykset muokattiinkin konkreettisemmiksi ja selkeämmiksi palautteiden pohjalta.

Varsinaiset tutkimushaastattelut toteutettiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina (Hirsjärvi ym., 2016), joissa haastattelua ohjasivat tutkijan ennakoon laatimat kysymykset ja suunniteltu järjestys. Strukturoitu haastattelu ei ollut vaihtoehto, sillä siinä valmiit kysymykset ja niiden esittämisjärjestys ovat kaikille haastateltaville samat (Metsämuuronen, 2008, 40). Haastattelussa tutkija ei pitäytynyt ehdottomasti asettamassaan järjestyksessä, vaan mukaili kysymystenasettelullaan haastateltavan kanssa käytävää luonnollista puhetilannetta, minkä haastattelu menetelmänä sallii (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85). Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkijan jopa oletetaan tekevän lisäkysymyksiä valmiiden kysymysten lisäksi (Berg & Lune, 2012, 112). Luonnollisen ja luotettavan keskustelutilanteen vuoksi laadullinen tutkimushaastattelu muistuttaakin arkipäiväistä keskustelua, mutta eroaa siitä kuitenkin tarkoin määritellyllä lähestymistavalla ja kyselymenetelmällä (Brinkmann & Kvale, 2015, 27).

Huolimatta siitä, että puolistrukturoidun haastattelun pyrkimyksenä on antaa kohdehenkilön kuvailla asioita niin vapaasti kuin mahdollista, ei menetelmä toteudu täysin ilman ennakkolettamuksia: tutkija joutuu tekemään valintoja eri sanavaihtoehtojen välillä, ja ne vaikuttavat osaltaan haastattelun muotoutumiseen (Brinkmann & Kvale, 2015, 28–29). Valitessaan yksilöhaastattelun esimerkiksi ryhmähaastattelun sijaan, tutkija halusi antaa jokaisen oppilaan päästä kertomaan omista näkemyksistään ja kokemuksistaan vapaana toisten oppilaiden läsnäololta.

Ennen haastattelujen toteuttamista tutkija lähetti tutkimuslupalomakkeen (ks. Liite 1) opettajalle, joka keräsi kirjalliset luvat huoltajilta. Tullessaan haastatteluun haastateltavat olivat tietoisia haastattelukysymyksistä, mutta niihin tutustumista ei vaadittu. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85) mukaan haastattelukysymysten antaminen haastateltaville etukäteen on perusteltua silloin, kun halutaan saada mahdollisimman paljon tietoa asiasta. Kysymykset näytettiin haastateltaville myös luottamuksen rakentamiseksi. Haastateltavia etsiessä tutkija liitti lähettämäänsä sähköpostiin sekä opettajan että oppilaiden haastattelulomakkeet, jotta saisi poistettua mahdolliset ennakkoluulot tutkimukseen osallistumiseen liittyvän ajankäytön ja sisällön osalta. Oppilaiden jännityksen poistamiseksi opettaja oli näyttänyt haastattelukysymykset myös oppilaille pikaisesti ennen oppilaiden haastattelua.

Tutkimus toteutettiin eräässä pienehkössä kaupungissa Pohjois-Pohjanmaalla toukokuun alussa 2019. Luokan kaikki 18 oppilasta saivat tutkimusluvan, mutta yksi oli pois haastattelupäivänä.

Tutkimukseen osallistui täten 17 kakkosluokkalaista, 8–9-vuotiasta oppilasta. Tutkimuksessa oli käytettävissä rauhallinen luokkahuone, joten häiriötekijöitä haastatteluissa ei ilmennyt. Kes-
toltaan oppilaiden haastattelut olivat 5-10 minuuttia/haastattelu, ja opettajan haastattelu kesti
30 minuuttia. Kaikki oppilaat olivat suomenkielisiä. Haastatteluhetkellä kaikki oppilaat olivat
osallistuneet vuoden ajan englannin kielen opetukseen. Haastateltu luokanopettaja oli opettanut
heille englantia tämän vuoden, mutta hänellä ei ollut aiempaa kokemusta kieltenopetuksesta.
Kaiken kaikkiaan naisopettajalla oli kertynyt työkokemusta opettajan työstä 15 vuotta pätevänä
luokanopettajana, ja sitä ennen hän oli tehnyt sijaistuksia.

4.4 Tutkimusaineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi koostuu aineiston valmistamisesta, järjeste-
lystä, tiivistämisestä ja lopuksi aineiston esittelystä (Creswell, 2013, 180). Tuomen ja Sarajär-
ven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on empiirisen analyysin havaintoai-
neiston tarkastelu ja argumentointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 27). Tämän tutkimuksen aineisto
on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysissä tekstistä etsitään mer-
kityksiä ja pyritään saamaan tiivistetty ja yleistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, mutta sillä
saadaan kuitenkin vain järjestettyä kerätty aineisto. Laadullista sisällönanalyysia kritisoidaan
kin usein sen keskeneräisyydestä, jonka seurauksena tutkija saattaa kuvata analyysin tarkasti,
mutta jättää johtopäätökset tekemättä ja esittelee järjestetyn aineiston tuloksina. (Tuomi & Sa-
rajärvi, 2018, 117.) Toisaalta on muistettava, että fenomenografian keinoin muodostetut ku-
vauskategoriat ovat jo itsessäänkin tutkimustuloksia, koska ne kuvastavat parhaiten eri käsitys-
ten merkitysisältöjä (Järvinen & Järvinen, 2004, 85; Uljens 1989, 43).

Jotta tulosten esitleminen ei kuitenkaan jäisi järjestetyn aineiston esittelyksi, tässä tutkimuk-
sessa on käytetty tutkimusaineiston tulkinnassa laadullisen sisällönanalyysin lisäksi aineisto-
lähtöistä menetelmää. Se tarkoittaa nimensä mukaisesti tutkimusaineiston analyysin lähtevän
aineistosta itsestään, ei aiempien havaintojen, tietojen tai teorioiden pohjalta. Analyysiyksik-
köjä ei ole etukäteen sovittu, vaan ne muotoutuvat vasta analyysivaiheessa tutkimuksen tarkoi-
tuksen mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108–110.; Uljens, 1989, 43.) Tuomi ja Sarajärvi
(2018) käyttävät varoen käsitettä induktiivinen analyysi, jossa painotetaan analyysissä käytet-
tyä päättelyn logiikkaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108–110). Hirsjärvi ja muut (2016) puoles-
taa kuvailevat aineistolähtöistä tarkastelutapaa aineiston induktiivisen analysoinnin käsit-

teellä. Heidän mukaansa induktiivisessa analysoinnissa aineistosta nousevista aineista on muodostettu tärkeimmät sisällöt. Tärkeyttä ei siis määrää tutkija itse, minkä vuoksi aineiston analysointia ei ohjaa minkään teorian tai hypoteesien testaaminen. (Hirsjärvi ym., 2016, 164.)

Edellä kuvatut aineistolähtöinen analyysi ja induktiivinen analyysi siis vastaavat likimäärin toisiaan. Niiden toteuttamiseen tutkimuksessa liittyy kuitenkin ongelmia, sillä kuten aiemmin tässä luvussa on todettu (ks. 4.1), havainnot eivät koskaan ole täysin puhtaita. Tutkijan käsitteiden käyttö, tutkimusasetelmat ja valitut menetelmät ohjaavat havaintojen tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109.) Tässä tutkimuksessa tulokset on esitelty mahdollisimman irrallisena teoreettisesta viitekehyksestä. Vasta tutkimustulosten tarkastelussa, johtopäätöksiä tehdessä, aineiston anti on liitetty teoriaan ja niiden väliltä on etsitty yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Mitä myöhemmin tutkimuksessa teoria ohjaa päättelyä, sitä lähempänä induktiivista päättelyä ollaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 113).

Aineiston analysointi toteutui polveilevasti, kuten Hirsjärvi ja muut (2016, 224) teoksessaan kuvaavat: jo konkreettisessa haastattelutilanteessa tutkija analysoi haastateltujen sanomisia, ilmeitä ja eleitä. Haastattelujen valmistuttua tutkija aloitti analysoinnin heti, sillä tuolloin aineistonkeruutilanteet olivat tuoreessa muistissa. Konkreettisesti aineisto on analysoitu Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen sisällönanalyysi -mallin mukaan. Mallin kuvailun apuna on käytetty myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 114–115, 122–127) kuvailua. Malli yhdistää edellä kuvatut laadullisen sisällönanalyysin ja aineistolähtöisen tarkastelutavan. Se koostuu kolmesta päävaiheesta: aineiston redusoinnista, aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista. Analysointi aloitettiin haastattelujen kuuntelemisella ja sanatarkalla litteroinnilla. Sen jälkeen aineistoa luettiin useaan kertaan, minkä avulla sisältö tuli tutuksi.

Sitten vuorossa oli ensimmäinen varsinainen vaihe Milesin ja Hubermanin (1994) mallissa eli aineiston alkuperäisilmaisujen redusointi, pelkistäminen. Sen tarkoituksena oli löytää ne asiat, joista tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Samalla tutkija laati ensimmäiset versiot ylä- ja alakategorioista ja valitsi kullekin kategorialle oman värin. Tulostettua, litteroitua haastatteluai-
neistoa lukiessa oli helppo alleviivata heti olennaisimmat sisällöt oikealla värikoodilla. Tämä työskentelyvaihe nopeutti paljon seuraavaa vaihetta, pelkistettyjen ilmausten klusterointia eli ryhmittelyä. Samaa kuvaavat ilmaukset yhdistettiin samaa kuvaaviin kategorioihin eli luokkiin, joille oli annettu kategoriaa kuvaava nimi. Tutkija poimi luokittelussa esiin nousseet sisällöt taulukkoon, josta kokonaisuus oli helpommin hahmotettavissa. Kategorioiden muodostuttua niistä syntyi ensin alakategoriat, ja analyysin edetessä, aineistoa yhä uudelleen läpikäydessä,

yläkategorioiden. Yläkategorioille annettiin edelleen kategorioita kuvaavat nimet. Kategoriat muuttuivat vielä tutkimuksen loppumetreillä. Kaikkien edellä mainittujen kategorioiden avulla aineisto abstrahoitettiin eli aineiston pohjalta luotiin teoreettiset käsitteet, joiden avulla vastattiin lopulta tutkimuskysymyksiin.

5 Tutkimuksen tulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden näkemyksiä vieraiden kielten merkityksestä sekä opettajan näkemyksiä varhennetusta kieltenopetuksesta. Näkemysten ajateltiin koostuvan sekä kokemuksista että mielipiteistä, mikä näkyy myös tulosten kategorisoinnissa näiden erillisenä tarkasteluna. Tulokset on jaettu niin, että oppilaiden ja opettajan haastattelut ovat erillään toisistaan. Koska tässä tutkimuksessa oppilaiden näkemykset ovat keskiössä, oppilaiden haastattelujen tulokset esitellään ennen opettajan haastattelua. Oppilaiden haastattelut on nimetty käsitteellä *Kielten oppiminen*, ja opettajan haastattelu puolestaan käsitteellä *Kielten opettaminen*. Sen jälkeen molemmat on jaettu edelleen aineistosta esiin nousseisiin yläkategorioihin. Oppilaiden kielten oppiminen jakautuu kolmeen kategoriaan: *kieltenopiskelun tarve*, *koulukokemukset* ja *muut kielikokemukset*. Opettajan näkökulma, kielten opettaminen, jakautuu puolestaan kahteen yläkategoriaan: *näkemykset varhennetusta kielten opetuksesta* ja *kielenopetus kokemuksena*.

Tuloskerrontaa on havainnollistettu aineistosta otettujen suorien tekstilainauksien avulla. Suorat siteeraukset on kirjoitettu pienemmällä fontilla kuin leipäteksti ja lisäksi ne on kursivoitu ja tekstin reuna sisennetty. Kunkin tekstilainauksen jäljessä olevissa suluissa on siteeratun henkilön nimi. Kaikki tekstissä esiintyvien henkilöiden nimet on muutettu haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi. Tekstilainauksien lisäksi tekstin oheen on liitetty myös kuvioita (Kuviot 1–5) havainnollistamaan aineistoista esiinnousseita yläluokkia. Lukemisen selkiyttämiseksi nämä yläluokat on alleviivattu myöhemmin tekstin yhteydessä. Lisäksi opettajan haastattelusta on laadittu esimerkkitaulukko (ks. Liite 4) siitä, miten alkuperäiset ilmaukset on pelkistetty ja muodostettu niistä alaluokka.

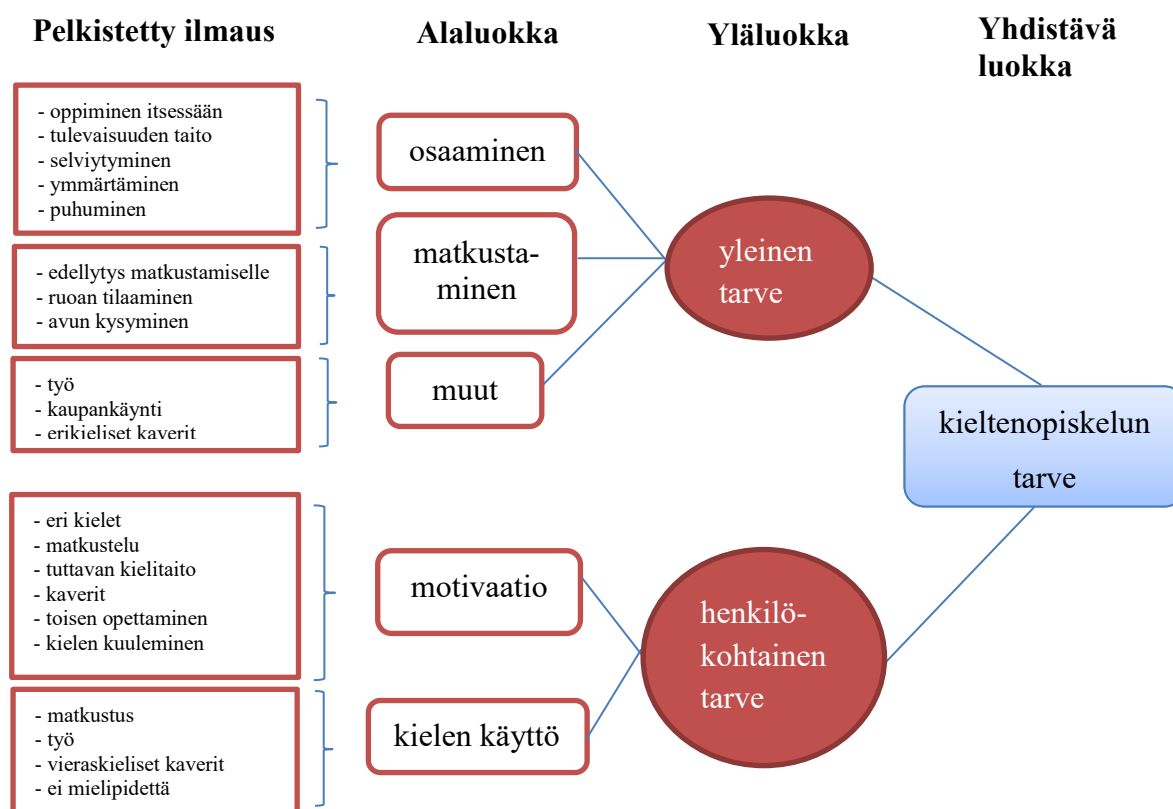
5.1 Kielten oppiminen

Oppilaiden haastattelu jakautui kysymyksiin, jotka käsittelivät omia kielikokemuksia (kysymykset 3–10, ks. Liite 2), ja jotka käsittelivät oppilaiden mielipiteitä (kysymykset 11–15, ks. Liite 2). Mielipidettä mittaavilla kysymyksillä pyrittiin saamaan vastaus suoraan tutkimuskysymykseen, millaisia näkemyksiä lapsilla on vieraiden kielten opiskelun merkityksestä. Sen vuoksi *kieltenopiskelun tarvetta* käsitellään ensimmäisenä, ja kokemukset ovat lisänä tuke-massa muodostuneita käsityksiä. Tutkija halusi pitää *koulukokemukset* erillään *muista kielikokemuksista*, sillä koulukokemuksissa kaikilla oppilailla oli kyse samoista tunteista, tosin kokemukset niistä vaihtelivat, luonnollisesti. Tällä asettelulla tutkija pyrki saamaan vastauksia myös

kielten opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista. Muut, koulun ulkopuoliset, kielikokemukset ovat jokaisella oppilaalla erilaisia, mutta on tärkeä huomioida ne, sillä ne voivat vaikuttaa suurestikin oppilaan näkemyksiin kieltenopiskelun tarpeellisuudesta.

5.1.1 Kieltenopiskelun tarve

Oppilaita yhdistävä luokka *kieltenopiskelun tarve* jakautui kahteen yläluokkaan: yleinen tarve ja henkilökohtainen tarve. Yleinen tarve kuvailee sitä, miksi kieliä ylipäänsä opiskellaan koulussa, ja mihin oppilaat ajattelevat kieliä yleisesti tarvittavan. Henkilökohtainen tarve puolestaan kuvaa aikomusta opiskella kieliä myöhemmin sekä sitä, tarvitseeko oppilas itse tulevaisuudessa vieraita kieliä.



Kuvio 1. *Oppilaiden kieltenopiskelun tarve*

Kuten kuviosta on nähtävissä, *yleinen tarve* sisältää kolme alaluokkaa: *osaamisen*, *matkustamisen* ja *muut*. Osaaminen ja matkustaminen olivat eniten mainittuja syitä sille, miksi koulussa opiskellaan vieraita kieliä ja mihin vieraita kieliä tarvitaan. On huomioitava, että yksi oppilas saattoi mainita useitakin eri syitä kieltenopiskelulle. *Henkilökohtainen tarve* jakautui esitettyjen

kysymysten perusteella motivaatioon ja kielen käyttöön. Vaikka motivaatio opiskeluun oli korkea, kaikki eivät kuitenkaan tienneet, tarvitsevatko he kieliä tulevaisuudessa.

Yleinen tarve

Yli puolet (10/17) näkivät oppimisen itsessään koulun vieraiden kielen opiskelun tarkoituksiksi. Kysyttäessä, miksi vieraita kieliä opiskellaan mielestäsi koulussa, Matti vastasi:

Noo ettäää oppilaat oppii kaikkia eri kieliä. (Matti)

Vaikka niin moni mainitsi oppimisen erikseen, yhtä lukuun ottamatta kaikki heistä (9/10) täydensi vastaustaan lähes heti toisellakin asialla. Viimeinenkin lisäsi toisen syyn, kun häneltä kysyttiin täydentävä kysymys, mihin vieraita kieliä tarvitaan. Kaikissa vastauksissa ei eritelty, minä ajankohtana kielitaitoa tarvitsee, mutta muutamissa vastauksissa se nähtiin aikuisuuden ja tulevaisuuden taitona:

No sen takia että sitte pärjää tulevaisuudessa. (Lassi)

No että oppis, sitte aikuisena jos kysyttää vaikka jotaki nii voi sanoa. (Urho)

Haastateltujen oppilaiden vastauksissa oli keskiössä toisten ihmisten kanssa kommunikointi. Aineiston perusteella kommunikointi ymmärrettiin pitkälti perinteisenä ihmisten välisenä puhekeskusteluna, mutta Ramin vastauksessa näkyi myös virtuaalinen kommunikointi.

Mää vaan, yhet tubettajat on nii kivoja. Ei tartte ymmärtää niitä ku ne vaa rakentaa kaikkea kivaa. (Rami)

Ramin kommentissa nousee esiin se, että kieltä oppiessa pelkkä kieli ei aina ratkaise, vaan ymmärrystä voi kielen ohella rakentaa myös tilannesidonnaiset asiat. Tässä tapauksessa kyseessä oli virtuaalinen pelimaailma, joka oli Ramille tuttu. Sen tunteminen edesauttoi ymmärtämistä siitä huolimatta, että tubettaja puhui englantia ja käytti sellaisia sanoja, jotka olivat vieraita Ramille.

Myös perinteisessä kommunikoinnissa toisten ihmisten ymmärtäminen nähtiin osana kielitaitoa: ymmärtäminen on luonnollisesti puhumisen edellytys. Jos ei ymmärrä, ei voi myöskään puhua. Vastauksista näkyi, että puhuminen on ainoa tapa, josta näkyy kielen osaaminen:

...vaikka lomallaki ja sillee nii pittää ymmärtää muita kieliä. (Lassi)

Jos sää et ossaa nii sää vaa yrität... osata sitä. [...] nii sää et niinkö ossaa sitä yhtään.. ja sun pittää osata.. haluat vaikka jäätelöä ja sää et ossaa englantia.. [nii sitte jää ilman].. nii (Tomi)

Tomi antaa vastauksessaan ymmärtää, että jos ei osaa kieltä, ei ole myöskään muita keinoja selviytyä tilanteesta. Hän yhdisti kielellä selviytymisen matkustamiseen, jonka suurin osa (13/17) oppilaista kokikin asiaksi, jossa kielitaitoa tarvitaan. Rami koki kielenosaamisen jopa edellytyksenä matkustamiselle:

..sitte ku on isompi nii sitte.. on.. opetellut kaikkia kieliä.. nii sitte voi matkustaa eri maihin.. (Rami)

Muidenkin vastaukset tukivat sitä, että on osattava kieliä, jotta voi matkustaa. Ruoan tilaaminen ja avun kysyminen olivat konkreettisia esimerkkejä, joissa oppilaat ajattelivat voivansa käyttää kieltä matkustellessa. Paitsi myöhemmin tulevaisuudessa, osa ajatteli käyttävänsä kieltä itse jo lähitulevaisuuden lomareissuilla, kuten Salla tulevalla Viron matkalla.

Muita asioita, joissa kielitaidolle nähtiin tarvetta, olivat työ, kaupankäynti ja erikieliset kaverit. Töiden kohdalla mainittuja ammatteja olivat opettaja, biologi, liikemies ja kaivostyöntekijä. Rami kuvaili kielitaidon merkitystä seuraavasti:

Sitte.. saa tehdä kaikkia semmosia (naurahdus) kauppoja, bisneksiä ja semmosia.. ettei tartte vaan tehdä jotai semmosta laitetta, joka kääntää äää sanat.. suomesta... ruotsiksi. [tutkija: Nii, että osais ite sanoa ne sanat eri kielellä?] Nii, se olis yhtä vaikeaa mulle tällä hetkellä ku sukeltaa ilman sukelluslaseja. (Rami)

Tutkija tulkitse Ramin tarkoittavan, että kun osaa kieliä, voi tehdä jonkin laitteen usealle eri kielille. Tässä yhdistyvät sekä työ, että kaupankäynti. Kaupankäyntiin lukeutuivat kuitenkin myös arkipäiväiset ostopaikat, kuten Tomin aiemmin mainitsema jäätelön ostaminen, sekä verkkokaupankäynti.

Jos vaikka tillaa jottai ja se on erimaalainen kirjotus nii sit ei.. Nii sit pittää vastata engla.. eri maaksi nii sit se nii sen takia kannattaa myös opetella enkkaa.. englantia. [...] No jos on vaikka erimaalainen kaveri.. ymmärtää sen puhetta välillä. (Kiira)

Kolmas yksittäinen tema oli lisäksi Kiiran mainitsevat erikieliset kaverit. Erikielisten kavereiden kanssa kommunikoidessa vieraan kielen osaaminen nähtiin välttämättömänä, eikä vastauksessa ilmennyt sitä, että erikielinen voisi puhua suomea.

Henkilökohtainen tarve

Henkilökohtainen tarve jakautui *motivaation* ja *kielen käytön* alaluokkiin. Lähes kaikki (15/17) aikoivat opiskella muitakin kieliä tulevaisuudessa. Kaksi (2/17) ei tiennyt vielä, opiskelevatko he tulevaisuudessa muita vieraita kieliä, mutta he eivät myöskään kieltäneet opiskelun mahdollisuutta. Kysyttäessä oppilailta muiden kielten opiskelusta vastaukseksi tuli runsas joukko eri kieliä. Laajimman kiinnostuksen saavutti ruotsin kieli; noin puolet (8/17) halusi tulevaisuudessa opiskella ruotsia. Myös muut maantieteelliset naapurikielet olivat edustettuina: kolme (3/17) halusi opiskella norjaa, kaksi (2/17) viroa ja yksi (1/17) venäjää. Muita mainittuja kieliä olivat tanska, ranska, saksa, kreikka ja englantia. Kaksi (2/17) mainitsi, että he haluavat opiskella englantia. Vastausten perusteella he kokivat, etteivät he osaa vielä englantia riittävästi:

No ehkä toi englantia että sen haluais oppia hyvin niinku öö melkee kaikki sanat... [tutkija: Miksi säähaluaisit oppia sen nii hyvin?] No että vois niinku koko ajan melkeenpä puhua sitä. (Urho)

Vieraalla kielellä puhuminen oli Urhon vastauksessa hyvän englannin kielen mittari. Mainittujen kielten ohella myös syyt opiskella kieltä vaihtelivat suurella määrällä. Noin yksi kolmasosa (5/17) mainitsi, että haluaa opiskella kieltä, jotta voi matkustella ja käyttää ulkomailla kyseisen maan kieltä. Toinen kolmasosa (6/17) mainitsi sukulaisen tai tuttavien osaavan kieltä. Erityisesti äiti mainittiin usein, mutta Iida mainitsi myös siskonsa.

Aion ehkä [opiskella] ruotsia koska mun äiti osaa sitä. (Kiira)

Noo mun isosisko on, siitä tulee ruotsin opettaja.. se on vähä opettanu mua. (Iida)

Toisen henkilön maininneilla kyseisen henkilön esimerkki oli selkeästi syy opiskella kieltä. Kolme haastatelluista mainitsi myös kaverit, mutta tällöin syy oli se, että kavereiden kanssa voi käyttää kieltä, ei niinkään kaverin antama esimerkki kielten osaamisesta, kuten edellä kuvatuissa tapauksissa. Kavereiden ohella Neea koki, että ylipäänsä vierailla kielillä puhuminen on kivaa, mikä motivoi häntä ruotsin ja norjan opiskeluun.

Mmm no sitä on vähä kivvaa ku sitte nii voi puhua muita ja saa uusia kavereita ja jos ne on erimaa-lasia nii voi sitte niitten kans [puhua]. (Neea)

Muita haastatteluissa esiinnousseita syitä kielenopiskelulle oli muun muassa se, että voi itse auttaa toisia tai apu on helposti saatavilla.

Voi opettaa esim vaikka jollekki ykkösluokkalaiselle tai eskarilaiselle... tai jollekki pikkulapselle joka ei oo ees vielä eskarissa vaan esim vaikka jos mää käyn Niilolla nii mää voisin opettaa vaikka sille vauvalle. (Joel)

Joel halusi auttaa kaverinsa pikkusisarusta, kun taas Iiris koki saavansa avun äidiltänsä:

Noo koska sitte jos mää en vaikka ymmärrä jottai sanaa nii mää voin kysyä äitiltä.. Seki tietää. (Iiris)

Selja puolestaan näki äidin kilpailijana, ja hän mainitsikin haluavansa opiskella kieliä, jotta osaa enemmän kuin äitinsä:

Että mää osaisin sitte sanoa jotai jota mun äiti ei osaa sanoa. (Selja)

Kolmella oppilaalla motivaatio opiskella jotain kieltä kumpusi kyseisen kielen kuulemisesta. Juuson mielestä saksa kuulosti oudolta, Sallan mielestä ranska puolestaan hassulta ja Maria koki viron kuulostavan suomelta, mikä tekee hänen mukaansa viron opiskelusta helppoa.

Tässä tutkimuksessa yhteistä kaikille haastatelluille oppilaille oli, että erilaisista motiiveista huolimatta kaikista huokui kiinnostus eri kieliä kohtaan. Suurin osa piti itsestään selvänä, että he opiskelevat muitakin kieliä kuin englantia. Lähes kaikki (13/17) kokivat, että he tarvitsevat vieraita kieliä myöhemmin omassa elämässään. Yli puolet (10/17) mainitsi käyttävänsä kieliä matkustaessa ja yksi kuudesosa (3/17) tarvitsee kieliä töissä. Yksi oppilas mainitsi tarvitsevansa kieliä vieraskielisten kavereiden kanssa, ja loput viisi eivät tienneet tai se ei käynyt ilmi suoraan haastattelussa, tarvitsevatko he vieraita kieliä omassa elämässään. Toisaalta on kuitenkin huomioitava, että tyhjäksi jääneistä vastauksista esimerkiksi Rami ei maininnut tarvitsevansa kieltä, vaikka hän toisaalla mainitseekin haluavansa oppia kreikan kielen ja puhuu sinne matkustamisesta:

Noo, koska sehän [Kreikka] on semmonen maa.. että.. se on nii... hyvä maa. Tai siellä voi käyä usein matkoilla. Siellä on tosi lämmintä, siellä voi käyä uimassa vaikka, ja nii. (Rami)

Taustalla on hänen siskonsa ja äitinsä Kreikan lomamatka, josta innostuneena hän haluaa oppia myös itse kyseisen kielen. Vaikka Rami puhuukin yleisessä muodossa Kreikassa käymisestä, voidaan edellisten taustatietojen turvin tulkita hänen puhuvan omasta halustaan matkustaa Kreikkaan.

Oppilaat, jotka mainitsivat matkustamisen, aikoivat mennä lomalle, käydä sukulaisilla tai kaupissa ulkomailla. Esimerkiksi Lassi tarvitsi ruotsia käydessään Ikealla Ruotsissa. Oppilaille jo pienikin kielen käyttö oli merkittävää. Vaikka moni tahtoi oppia kielen kunnolla, se ei ollut

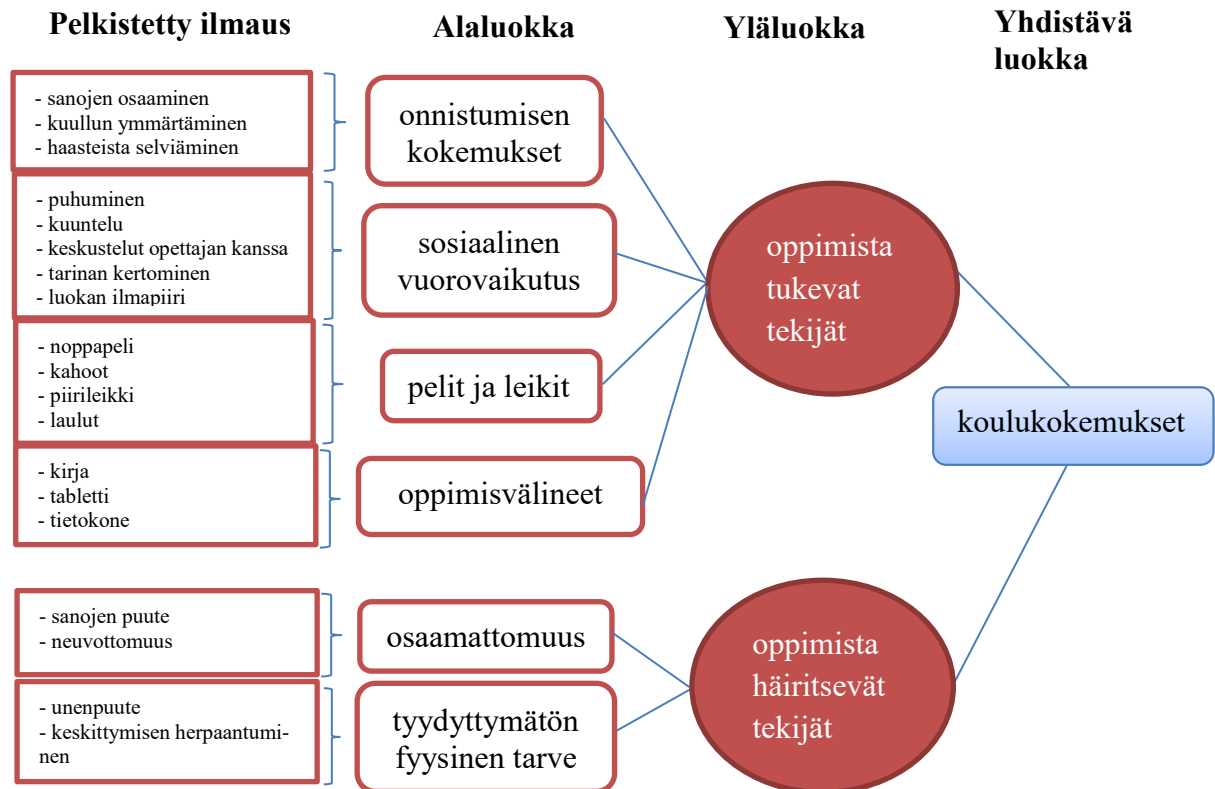
kaikkien tavoite. Matti mainitsi kielen oppimisen olevan tärkeää, jotta oppii laskemaan hyvin ja sanomaan kaikki numerot eri kielillä. Lisäksi hän kuvaili omaa kielitaidon tarvettaan seuraavanlaisesti:

Emmää paljo [tarvitse kielitaitoa].. Jos mää vaikka jonku kaverinki kans lähen nii sitte se ossaa hyvin englantia ja mää en ossaa sitte englantia nii se voi aina sitte siinä puhua. (Matti)

Matin kuvailemassa kielitaidossa nousi esiin myös kielen yhteisöllinen piirre: kaikkea ei tarvitse itse osata, vaan voi pyytää apua.

5.1.2 Koulukokemukset

Haastatellut oppilaat olivat haastatteluhetkellä opiskelleet englantia yhden lukuvuoden ajan. Heidän mielestään englannin opiskelu oli ollut pääosin hauskaa ja helppoa. Yksi neljäsosa (4/17) koki opiskelun kuitenkin välillä hankalaksi. Kaiken kaikkiaan koulukokemukset heijastuivat oppimisen ympärille: ne joko tukivat tai häiritsivät sitä. Alla olevasta kuviosta käy ilmi, millä tapaa koulukokemukset jakautuivat sisällönanalyysissä.



Kuvio 2. Oppilaiden koulukokemukset

Oppimista tukevat tekijät

Kun oppilaita pyydettiin kuvailemaan englannin tuntejaan, mitä he siellä tekevät, esiin nousi erilaisia muistoja. Eniten mainitut mielikuvat liittyivät kirjaan, leikkiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Koska kirja, leikki ja sosiaalinen vuorovaikutus mainittiin niin usein, ja oppilaat kokivat ne mielekkäiksi englannin tunneilla, niiden ympärille muodostettiin yläluokka oppimista tukevat tekijät. Yläluokkaan liitettiin myös yhdeksi alaluokaksi onnistumisen kokemukset, sillä ne nousivat usein vastauksissa esiin merkittävänä tekijänä.

Oppilaiden haastattelujen perusteella opettaja oli onnistunut luomaan englannin tunneille hyvän ja motivoivan ilmapiirin. Haastatteluista nousi esiin, että tunneilla on kivaa, ja vain harva mainitsi mitään negatiivista englannin opiskeluun liittyen. Jos joku jotain negatiivista mainitsikin, se ei liittynyt luokkatilanteeseen, vaan oppilaan omaan henkilökohtaiseen oppimiseen.

Haastattelun pohjalta on ilmiselvää, että kirja on kyseisten oppilaiden englannin opetuksessa keskeisessä osiossa: lähes kaikki (15/17) mainitsivat kirjan tunnin kulkua koskevassa kysymyksessä. Kirjasta tehdään tehtäviä, opiskellaan sanoja sekä kuunnellaan tarinoita ja lauluja.

Noooo harjotellaannnn niinköööö niitä sanoja ööö tosi monesti... [tutkija: Harjotteletteko te opettajan kans yhdessä vai pareittai vai yksin?] Aika monesti kyllä yksin... kirjasta... ku nii siinä enkunkirjassa on ne sanat nii me nii toistetaan niitä kuvia. (Arto)

No meillä on enkun kirja.. ja me yleensä luetaan ku siinä on sellasia että siinä on ääni ja siinä on paljon tehtäviä. Siinä on paljon englanninkielisiä juttuja. Ja siinä on si.. ne äänet että siinä on asioita jollai sivulla ja siinä on kuva ja sit siitä asioista niinku kuulee ja ne on englanniksi ja sitte me sen jälkeen sanotaan ne. (Selja)

Kirjassa olevat tehtävät liittyvät sanaston opiskeluun, ja kun kappaleessa ilmeneviä sanoja on opiskeltu, niistä lauletaan laulu:

Noo harjotellaan sanoja niitä kaikkia ruokia ja semmosia ja sitte kuunnellaan semmone laulu mikä aina siinä on.. Nii aina pitää opiskella tota ne sanat ja sitte tulee se laulu [tutkija: Onko siinä laulussa sitte niitä sanoja mitä te ootte oppinu?] Joo. (Salla)

Vaikka kirjan mainitsivat lähes kaikki haastatellut, se ei kuitenkaan noussut englannin tuntien parhaimpien asioiden joukkoon huomattavasti. Aatos mainitsi kuvan käsittelyn (tehtävän, jossa kuvasta kerrotaan asioita) olevan parasta, Rami laulamisen, mutta vain kaksi mainitsi tehtävien olevan parasta tunneissa: Kiira koki kirjan tehtävät kivoiksi juuri sen vuoksi, että niissä on toi-

sinaan haastetta, Maria puolestaan, kun ne vain ovat kivoja. Kiiran ja Marian kokemukset tehtävistä voidaan tulkita osaamisen tunteeksi: kun osaa ratkaista tehtävän, se saa aikaan onnistumisen tunteen, mikä puolestaan motivoi opiskelemaan lisää.

Vajaa puolet (7/17) mainitsi uusien sanojen ja ylipäänsä uuden oppimisen parhaaksi englannin opiskelussa. Vaikka haastatteluista käy ilmi, että kirjaa käytetään pitkälti uusien sanojen opiskeluun, ei sen voida ajatella olevan suoraan ainoa selittävä syy sille, että uusien sanojen oppiminen on niin kivaa. Seuraavista otteista käy ilmi, että kirja ei ole ainoa väline, jonka avulla uusia sanoja opitaan.

Harjotellaan uusia sanoja yhdessä.. mmm kirjasta ja sitte öööö jollai muulla tavalla.. Mm no tabletilla ollaan kahoottia ainaki pelattu. (Juuso)

Noo tehtäviä, ja sitte joskus jotai leikitää... No vaikka pyöritetään noppaa ja siinä on joku sana ja sitte pitää se... nii... jotenki näyttää se sana. (Maria)

Ku siinä [nopassa] on vaikka että tanssia englanniksi nii sitte on numeron saanu ja siinä lukee että monta kertaa sitä tehhää. (Selja)

Tabletin ja tietokoneen lisäksi moni oppilas mainitsi noppaleikin, jossa tarkoituksena on harjoitella sanoja heittämällä noppaa ja näyttelemällä nopassa kerrottu liike tai sana. Neea mainitsi lisäksi piirileikin, jossa kysytään englanniksi vieruskaverilta, osaako hän esimerkiksi uida. Kun kaveri on vastannut kysymykseen, hän kysyy edelleen seuraavalta jonkin osaamiseen liittyvän kysymyksen. Leikit olivat selkeästi yksi kivoimmista asioista englannin opiskelussa: yli puolet (12/17) mainitsi leikin oppitunnin kuvailussaan. Lisäksi vajaa puolet (7/17) mainitsi leikit ja pelit asiaksi, joka tekee englannin opiskelusta niin kivaa. Kivointa siinä heidän mielestään oli se, kun saa tehdä sitä yhdessä kavereiden kanssa ja liikkua. Myös tabletin ja tietokoneen käyttö pelivälineenä oli oppilaista motivoivaa, kuten Lassi mainitsi. Hänen mielestään tehtävien kuunteleminen tietokoneelta oli kivaa tekemistä tunnilla.

Samoin kuin leikkiessä oppilaat pitivät vuorovaikutusta tärkeänä, myös englannin tuntien kuvailuissa nousi esiin sosiaalinen kanssakäyminen. Oppilaat harjaantuvat vieraan kielen kuuntelussa ja puhumisessa leikkien ja pelien lisäksi kirjan kuuntelutehtävien avulla:

Noo monesti aina jotai niitä tehtäviä tai sitte nii me jotai kuunnellaan siitä. (Lassi)

Siinä enkunkirjassa on ne sanat nii me nii toistetaan niitä kuvia. (Arto)

Myös opettajan rooli puhujana ja kuuntelijana nousee esiin:

Sitte aina ope kyssyy kaikkia että mikä on tämä kysymys ja tämä. (Matti)

Opettaja on luonut luokkaan myös puherutiineja, kuten tervehtiminen englanniksi luokkaan saapuessa:

Nooo harjotellaa sitä englantia... noo jos vaikka sinne luokkaan tulee nii voiaan sanoa hei englanniksi ja nii. (Urho)

Urhon esimerkin perusteella oppilaat pääsevät käyttämään kieltä tehtävien lisäksi myös autenttisissa tilanteissa, mikä on tärkeää puhumisen taitojen kehittämisessä. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja vieraalla kielellä niistä selviytyminen ovat selkeästi oppilaita motivoivia tekijöitä: ne mainittiin englannin opiskelun parhaina puolina.

Että oppii siinä niitä sanoja ja sitte voi puhua kaikille muille, esim äitille ja isille.. Joo ja sitte ku me mennää kohta eri maahan nii mun pitää osata nii sitte nytte mää opin. (Salla)

Sallan kommentti kiteyttää usean oppilaan kielen opiskelun: kun oppii sanoja, oppii puhumaan vieraalla kielellä ja voi käyttää niitä vuorovaikutuksessa eri kieltä puhuvien kanssa.

Oppimista häiritsevät tekijät

Oppimista häiritseviä tekijöitä nousi haastattelun aineistosta esiin vain murto-osa siihen nähden, minkä verran oppilaat mainitsivat oppimista tukevia tekijöitä. Oppimisen toisinaan hankalaksi kokeneet mainitsivat opiskelun olleen myös samaan aikaan kivaa, kuten Selja totesi:

Kivaa, ja joskus hankalaa.. Jos ei osaa sanoa jotai ja sitte vaa sanoo lkjsldkgjaskjdgasjaskj (epäselvää muminaa) (Selja)

Hankaluus johtui siis osaamattomuudesta, siitä, että ei tiedä tai muista jotakin sanaa ja sen vuoksi ei osaa ilmaista itseään.

Noo jos mua on vaikka väsyttäny nii sitte mää en oo oikee jaksanu kuunnella. Sitte mää en enää tiää mitä niissä tehtävissä pitää tehdä. (Iiris)

Iirisen neuvottomuus, tietämättömyys mitä pitää tehdä, johtui puolestaan unen puutteesta. Kun fyysinen unen tarve ei ollut tyydyttynyt, keskittyminen herpaantui ja hän ei enää pysynyt mukana opetuksen kulussa. Iiris kuitenkin haastattelun alussa mainitsi englannin opiskelun olleen ihan kivaa, joten aina haasteet ja negatiiviset muistot eivät vaikuttaneet kokonaiskuvaan. Salla huomautti, että kun opettaja auttaa, niin asian voi oppia vaikeudesta huolimatta. Haasteita ja

vaikeuksia ei koettu siis ylitsepääsemättöminä, vaan tilanteesta riippuen ne olivat ratkaistavissa opiskelulla, opettajan avulla tai paremmilla unilla.

5.1.3 Muut kielikokemukset

Noin puolella oppilaista (8/17) ei ollut sanojensa mukaan muuta kielitaitoa, kuin suomen ja englannin kielen taito. Ruotsin kieltä osasi vajaa kolmannes (5/17), ja muita yksittäisiä mainittuja kieliä olivat norja, latina, kreikka ja viro. Yksi ei muistanut, osaako hän muita kieliä, joten se voitaneen tulkita, ettei muuta kielitaitoa ollut. Oppilaat vähättelivät usein omaa muun kielen taitoaan, kun kyse oli naapurikielestä: ”*No vähä vaa ruotsia*” (Neea). Eksoottisemman kielen, kuten latinan ja kreikan, osaaminen puolestaan herätti sanojassa ylpeyttä.

Noo yhen sanan latinaa. Latinan kielisen nimen. [tutkija: Haluaksää kertoa sen?] Bonansia bonasa, rapea tai ei vaa.. hyvä paisti on. (Aatos)

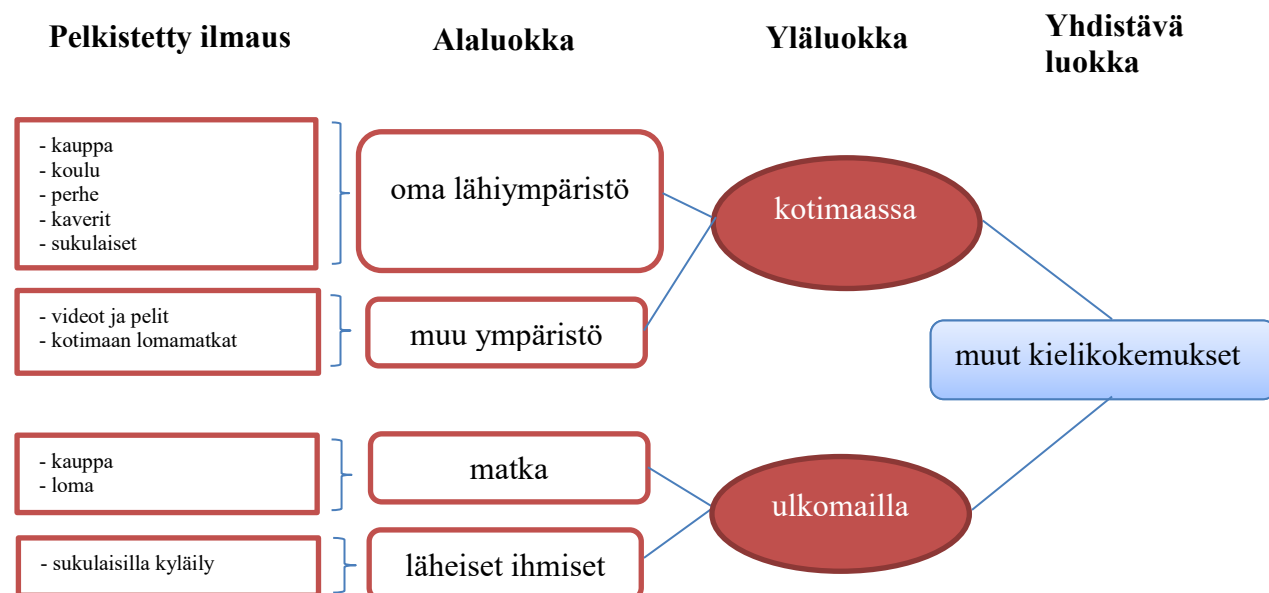
No kreikkaa vähän mut oon unohtanu siitä.. kielet.. (Rami)

Ylpeänä vastanneita ei haitannut, vaikka kyse oli vain yksittäisestä sanasta, vaan he silti rohkenivat mainita kielitaidostaan. Toisaalta esimerkiksi Maria mainitsi ensin vain viron kielen taitonsa, ja vasta myöhemmin keskusteluissa kävi ilmi muun asian yhteydessä, että hän osaa ruotsiakin.

[tutkija: Onkssulla joku tietty kieli tai moniaki kieliä, mitä säähaluaisit opiskella?] Noo ruotsia ja viroa. [Minkä takia säähaluaisit ruotsia opiskella?] Noo mun isosisko on, siitä tulee ruotsin opettaja [aa wau] Se on vähä opettanu mua [Eli säähosaat ruotsiaki?] Joo. (Maria)

Tutkijan innostuneisuus ja lisäkysymykset aiheesta herättivät selkeän ylpeyden Mariassa, vaikka aiemmin hän oli vähätellen maininnut osaavansa viroa vähän. Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa näkyy sisällönanalyysin tuloksena muodostettu kaavio oppilaiden muista kielikokemuksista.

Haastateltujen oppilaiden muut kuin koulussa saadut kielikokemukset hajautuivat kotimaassa ja ulkomailla saatuihin kokemuksiin. Kaikki 17 oppilasta oli kuullut puhuttavan jotain muuta kieltä kuin suomea. Lähes puolet (8/17) oppilaista ei ollut haastattelujen perusteella itse päässyt käyttämään vieraita kieliä missään. Tosin, jos huomioidaan ne myöntävästi vastanneet oppilaat, jotka sanoivat käyttäneensä kieltä ainoastaan koulussa englannin tunneilla, luku on 11 (11/17).



Kuvio 3. Oppilaiden muut kielikokemukset

Kotimaassa

Kotimaassa saadut kielikokemukset rakentuivat oman lähiympäristön ja muun ympäristön ympärille. Omaan lähiympäristöön on laskettu kuuluvaksi myös ihmissuhteet. Perheen, kaverit tai sukulaiset maininneita oli yli puolet (9/17). Heistä oman perheen mainitsi viisi. Joidenkin perheensä maininneiden kohdalla kotona kuultu vieraan kielen käyttö oli heille ainoa, missä he olivat kuulleet muuta kieltä kuin suomea. Osa oli myös itse päässyt käyttämään kieltä kotona, ja tällöin se oli heidän ainoa henkilökohtainen kielenkäyttökokemuksensa. Sukulaiset maininneita vastaajia oli kaksi, joista toinen mainitsi päässeensä myös itse käyttämään kieltä sukulaisien kanssa, toinen ei. Kavereilta oli enimmäkseen opittu ja kuultu kieltä, ja olipa Iiris päässyt itsekin käyttämään kieltä kavereidensa kanssa.

Oppilaista yksi neljäsosa (4/17) oli kuullut vierasta kieltä omalla paikkakunnallaan kaupassa. Myös koulu mainittiin oman lähiympäristön paikaksi, jossa vierasta kieltä oli kuultu tai sitä oli päästy käyttämään. Tällöin oppilailla se oli ainoa kokemus, jossa vierasta kieltä oli kuultu tai käytetty, tai lisäksi korkeintaan koti oli paikka, jossa kieltä oli kuultu.

Muita mainittuja ympäristöjä, joissa kieltä oli kuultu tai sitä oli päästy käyttämään kotimaassa, olivat videot ja pelit sekä kotimaan lomamatkat. Iiris kertoi kuulleensa vieraita kieliä videossa ja netissä. Rami puolestaan oli osannut englantia jo ennen koulun aloittamista pelien ansiosta:

Mää osasin englantia jo ennen ku tulin kouluun. Oon kuullu miljoonia sanoja eri maista.. videoilla. Mää tiedän mun pelien nimetki, vaikka ne on eri maata. Make more, tee lisää, ja sitte money tree, rahapuu. (Rami)

Kotimaan lomamatkoissa paikkoina mainittiin Kalajoki, Oulu ja Vuokatin Katinkulta -kylpylä. Paikkakunnat maininneet oppilaat olivat kuulleet kyseisissä paikoissa puhuttavan eri kieliä. Osa tunnisti kuullun kielen englanniksi, mutta osa tiesi kuullun kielen olevan vieras kieli vain sen vuoksi, koska se kuulosti eriltä kuin suomi.

[tutkija: Ooksää niinku tienny, että mitä kieltä se puhuu vai onkse vaa kuulostanu vieraalta?] No se on vaa kuulostanu vieraalta. (Maria)

[tutkija: Ooksää tienny että mitä kieltä ne puhuu?] no emmää oo.. joskus on englantia jotku puhunu. (Lassi)

Tutkija havaitsi, että oppilas mainitsi kielen, jos se oli kieli, jota hän itse osaa tai se muutoin on tuttu. Kuten Lassin tapauksessa, hän osasi englantia, jolloin hän mainitsi sen.

Ulkomailla

Ulkomailla saadut kokemukset vieraista kielistä liittyivät joko matkoihin tai läheisiin ihmissuhteisiin. Kun oppilas oli käynyt ulkomailla, hän oli kuullut vieraita kieliä, mutta aina ulkomaan matka ei kielinyt vieraan kielen käytöstä. Esimerkiksi Juuso oli käynyt Tanskassa, mutta ei ainakaan vielä ollut päässyt käyttämään vieraita kieliä. Aatos puolestaan kertoi ulkomaanmatkastaan, jossa hän oli päässyt tilaamaan ruokaa vieraalla kielellä. Tutkija tulkitsi ulkomaanmatkoista kerrottaessa kyseessä olleen lomamatka. Tosin Lassi mainitsi Ikeassa käymiset.

Me ollaan aina käyty siellä Ikeassa. [tutkija: Aa joo, ootteko te käyny niinku ruotsin puolella siellä Ikeassa?] Joo. (Lassi)

Lassi oli päässyt siellä tutustumaan ruotsin kieleen nähdessään ruotsinkielisiä tekstejä, sekä oletettavasti myös kuullessaan puhuttavan ruotsia. Ulkomaille tehdyt reissut olivat haastateltujen puheissa lomien ja kauppareissujen lisäksi kyläilyreissuja:

Noo oommää [kuullut muita kieliä] ku me käytti silloin ku mää olin joku kuus viiva seitemänvuotias nii käytti siellä rr öööö... oliko seee.... ruotsinnnn... vai mikä oli... tai joku ruotsin juttu se oli nii siellä puhuttii englantia ja ruotsia nii.. Käyttii jossaki ruotsin kaupassa tai jossaki.. [...] Sitte ne ööööö ruotsin sukulaiset tullee käymää joskus kesällä meillä tai sitte me käyää niillä. (Matti)

Kyläreissuja oppilaat tekivät sukulaisten ja ulkomailla asuvien kavereiden luokse. Kaikissa tapauksissa kyseessä oleva maa oli ruotsi.

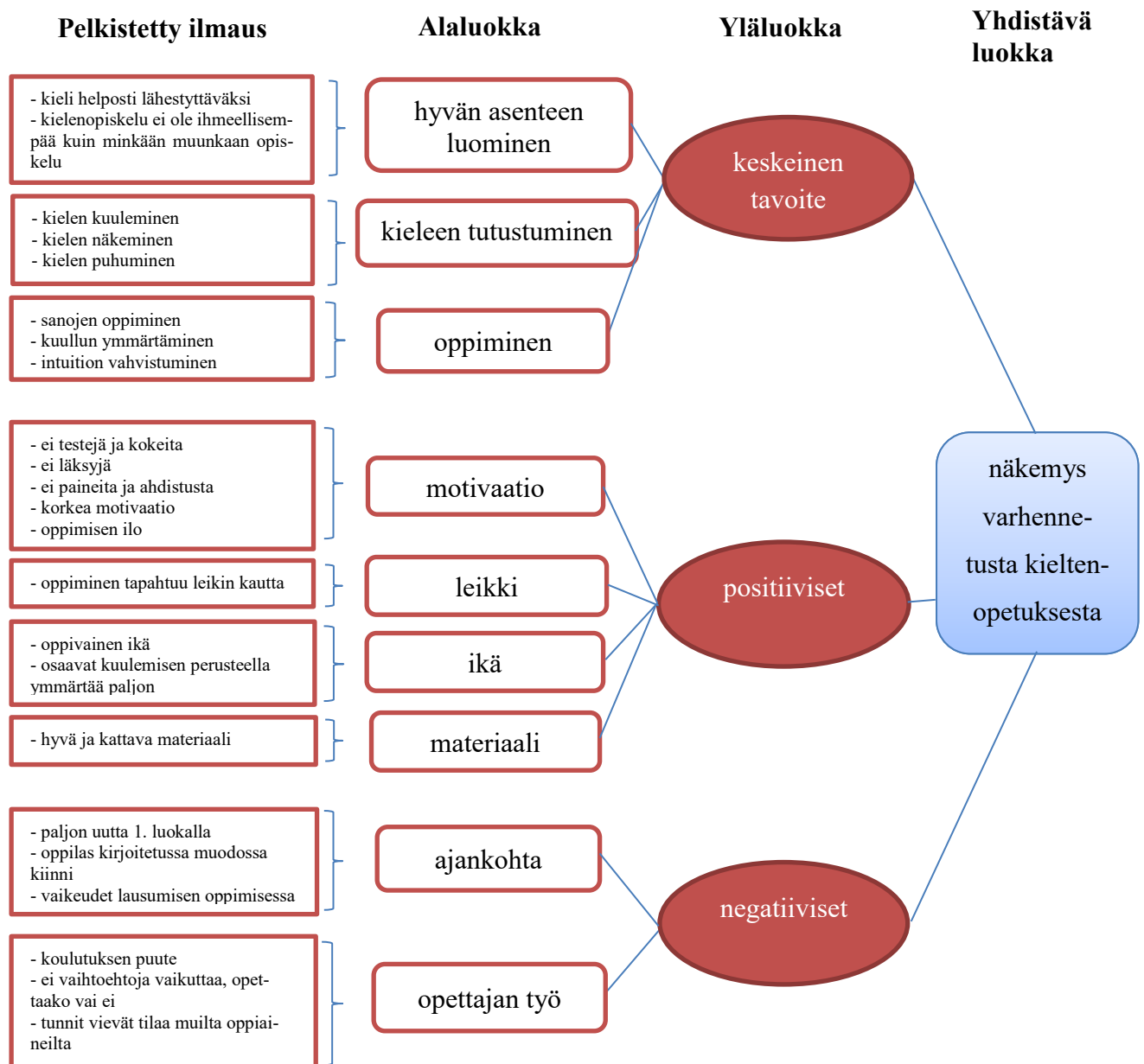
5.2 Kielten opettaminen

Teoreettisen viitekehyksen muotoilun aikana tutkimuksen toiseksi tutkimuskysymykseksi nousi opettajan näkemys varhennetusta kieltenopetuksesta. Koska opettaja on opettanut haastatelluille oppilaille kuluneen vuoden englantia, tutkija ajatteli opettajan haastattelun tuovan arvokasta lisätietoa opetuksen järjestämisestä ja näin tukevan myös oppilaiden haastatteluja. Sen lisäksi tutkimuksessa haluttiin saada kentällä työskentelevältä opettajalta näkökulma kielten varhentamiseen liittyen.

Opettajan haastattelulomakkeessa (ks. Liite 3) kysymykset jakautuivat opettajan kokemusten (kysymykset 1–4, 10–11) ja mielipiteiden (kysymykset 5–9) selvittämiseen. Kuten oppilaidenkin haastattelussa, kokemusten kysymisellä pyrittiin saamaan taustatietoa esitettyihin mielipiteisiin. Tässä luvussa kuvataan ensin opettajan näkemyksiä varhennetusta kieltenopetuksesta, sillä se on keskeistä tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Näkemysten jälkeen esitellään opettajan kokemukset kielenopetuksesta.

5.2.1 Näkemykset varhennetusta kieltenopetuksesta

Opettajan haastattelussa oli selkeästi jaoteltavissa kieltenopetuksen varhentamisen positiiviset ja negatiiviset puolet; ne ovatkin kaksi yläluokkaa. Kolmanneksi yläluokaksi aineistosta nousi varhennetun kieltenopetuksen keskeinen tavoite. Seuraavalla sivulla olevaan kuvioon on luokiteltu tarkemmin opettajan näkemykset varhennetusta kieltenopetuksesta.



Kuvio 4. Opettajien näkemykset varhennetusta kieltenopetuksesta

Keskeinen tavoite

Kun opettajalta kysyttiin, mitä oppilas oppii 2-luokkien kieltenopetuksessa, hän mainitsi sanojen oppimisen ensimmäisenä asiana. Haastattelun edetessä kuitenkin syntyi yhä enemmän käsitys, että sanojen oppiminen on opettajan mielestä vain sivuseikka. Haastattelun opettajan mukaan alkuluokkien varhennetussa kieltenopetuksessa keskeisintä on kieleen tutustuminen ja hyvän asenteen luominen kieltenopiskelua kohtaan.

No ensinnäki sen asenteen luominen ja se.. semmonen että sinne jää niinkö.. jotenki se kielen koko se sointu ja se.. kieli jää sinne niinkö semmosena tutuna.. soimaan sinne taustalle.. Emmää tiää

soimista tai muuta muttattä se on niinko tärkeintä. [...] Sit jää jotaki sanoja kenties mut iha se.. se et siitä tulee semmone tuttu ja helposti lähestyttävä.

Opettajan mielestä hyvä asenne ja kielen tuntuminen tutulta ovat keskeisiä varhennetun kieltenopetuksen antia. Opettaja haluaa tähdentää oppilailleen, että kielenopiskelu ei ole sen ihmeellisempää kuin minkään muunkaan oppiaineen opiskelu. Kieleen tutustutaan erilaisten harjoitteiden avulla, mutta myös perehtymällä kieleen muissa oppiaineissa.

Ja välillä ku on tehty niitä.. just vaikka hallowwiin (halloween) aiheisia juttuja nii sit niihin niitä hallowwiin sanoja laitettiin nii semmosia kuvistöitä voi sitte tehdä.. Ja nyt tommosessa yllin työssä tehtiin sitte ku oli kehon osia niin... lai..katottiin niistäki kehon osista sitte [englanninkieliset nimet].

Opettaja tuo kieltä esiin oppilaille tietoisesti myös muissa yhteyksissä:

Kun mää oon niinkö semmone luonnontieteellis..sesti suuntautunu ja sitte, oppilaat kysyy aina mielenkiintosia kysymyksiä nii sit me aina ruvetaan niitä netistä tutkiin nii mää niinku monesti otan tietosesti esille että täällä nyt luetaan tällä kertaa taas tästä englanninkielisestä tekstistä.. Että se niinkö et se on ihan niinkö tätä jokapäiväistä elämää.

Englanninopetuksessa kieleen tutustutaan eri tavoin, sillä opettaja kokee tärkeäksi sen, että oppilas kuulee ja näkee kieltä sekä oppii ymmärtämään kuulemaansa. Puhuttaessa kuullun ymmärtämisestä opettaja muotoili näin:

Mää aina sanon et ottakaa rennosti (painottaen) ja kattokaa vielä kuvaaki että ne jo ymmärtää.. [...] Että niinkö justiisa se menis vähä semmosee intuition kautta.

Opettajan näkemyksen mukaan, kun oppilas saa harjoitella kuullun ja nähdyn yhdistämistä, hänen kuullun ymmärtämisensä parantuu ja sitä myötä myös intuitio kieltä kohtaan vahvistuu. Kielen kuuntelemisen ja näkemisen ohella myös puhumisen ja ääntämisen harjoittelu on tärkeää; opettaja mainitseekin haastattelussa ääntämisharjoituksista, jotka ovat opettavaisia paitsi oppilaille myös opettajalle itselleen. Kun oppilas tutustuu varhennetussa kieltenopetuksessa opetettavaan kieleen ja hänelle syntyy innostunut asenne kielenopiskelua kohtaan, se edesauttaa myöhempiä kieliopintoja.

Positiiviset

Opettajan mielipiteistä varhennetusta kieltenopetuksesta nousi neljä positiivisuutta kuvailevaa alaluokkaa: motivaatio, leikki, ikä ja materiaali. Opettajan mielestä lapset ovat ensimmäiselle luokalle tullessaan oppivaisessa iässä, mikä edesauttaa kieltenopiskelua.

Toki mää jo huomaa tässäki lyhyen opettajan uran aikaan että maailma on niin paljon muuttunu että niillä oon jo niinkö siihen vaalmiutta ja ne sanat on.. sanastot on tuttuja..[...] Jaa eei eikä [oo] sellasta asennetta ku joskus tuntuu että reilu kymmen vuottaki sitte voi vähä olla että mää en tarvi (painottaa) kieltä mutta että kyllä niinko kaikilla on jo sitä kieli.. sanastoo.. ainaki pikkusen jo.. [...] Toisaalta ku se on nii oppivainen ikä nii et siellä on siellä takaraivossa jo niitä se.. senn kielen niinko kuulemista nimeommaa.

Haastattelun perusteella nykyään oppilaat ovat jo kouluun tullessa kuulleet vierasta kieltä, jolloin englanti on heille jollakin tasolla tuttua. Opettaja kertoi yllättyneensä, kuinka paljon kaksoaluokkalaiset ymmärtävät kuultua, kun he näkevät kuultuun tekstiin liittyvän kuvan.

Mää aivan niinku.. siis yllätyn ja en.. en voi sano että säikähän mutta et ku siinä on tosiaan meidän gou-kirjassa on aina semmonen kuva-aukeama ja siihen kuva-aukeamaan liittyy semmone kuunteluteksti, tai siis kuuntelu vaan et se... Oppilaat eivät nää tekstiä nii.. ne tosi paljon jo ymmärtää siitä.

Oppilailla on korkea motivaatio kielenopiskeluun, ja sitä myötä he myös pitävät sen opiskelusta.

Kyyyllä joo, ne on kyllä minusta tosi motivoituneita tähän englantiin nyt ja semmosia, tykkäävät siitä selvästi.

Opettaja näkee, että osaamista mittaavien testien ja kokeiden puuttuminen lisää entisestään oppilaiden motivaatiota:

Nii että ne kyllä ainaki tuntuu että ne tosissaa siitä [englannin opiskelusta] tykkää eikä siinä oo mittää semmosta ahdistavaa niinkö jollekki voi sitte olla joskus ne testit ja kokeet.

Myös läksyjen puuttuminen lisää motivaatiota, sillä opettajan mukaan osa ei pidä läksyistä. Läksyt eivät opettajan mukaan ole tarpeellisiakaan, sillä motivoituneimmat pääsevät kyllä tunneilla kirjoittamaan kieltä, mikä ikään kuin korvaa heidän kohdallaan läksyjen puuttumisen. Vaikka opettaja luonnollisesti havainnoi tunneilla, miten kukin oppilas oppii, varhennetusta englannin opetuksesta puuttuu kuitenkin kontrollointi, jota kokeet, testit ja läksyt opettajan mukaan aiheuttavat. Kontrolloinnin puuttumisen myötä oppiminen ei ole ahdistavaa, vaan kieltä opitaan tehdään puhtaasti ilon kautta.

Sopivan iän ja korkean motivaation lisäksi positiivisia puolia varhennetussa kielenopetuksessa ovat myös leikillisuus ja sitä tukeva materiaali. Opettaja kuvailee, että englantia opiskellaan leikin avulla. Materiaali on opettajan näkemyksen mukaan laadukasta, sitä on paljon ja se on suunniteltu vasta koulunsa aloittaneille:

[tutkija: Että se [materiaali] on todellaki ilmeisesti alkuopetukseen tavallaan tehtytki?] Kyyllä, joo ehottomasti, laulua ja leikkiä.[...] Siinä on tosi paaljo sitä materiaalia. [...] Et se vois mennä viiiielä enemmän sitte iha vaa semmosen leikin kautta niinku se nyt.. nytki on leikillistä mutta näkkehän ne niitä kirjoitettuja muotoja siihenkii.. et ne niinkö niitä vaan oppii tunnistamaan.

Oman opetuskokemuksensa pohjalta opettaja kuitenkin toteaa, että opetus voisi olla vieläkin leikillisempää.

Negatiiviset

Kun opettajalta kysyttiin mielipidettä varhennetusta kielenopetuksesta, hänestä se oli periaatteessa hyvä asia. Positiivisten asioiden rinnalle tuli kuitenkin myös monia asioita, jotka opettaja koki negatiivisina tai huolestuttavina. Vaikka opettaja koki lasten olevan oppivaisessa iässä kouluun tullessaan, varhennetun kielenopetuksen aloittaminen ensimmäisellä luokalla sai opettajan pohtimaan, onko ajankohta kielenopiskelun aloittamiselle sopiva.

Et siinä ekalle niille tulee tietysti niiiiiin paljo kaikkee uutta ja sitte koko kouluelämä et onko siinä niin kiiiirettä [...] Että sen oon huomannu mikä on niinko semmone pieni ongelma, näyttää olevan, että ku nää on nyt juuri kun he oppii lukemaan ykkösellä tai kakkosella, niin ne on jotenki tosi (painottaa) kiinni siinä kirjoitetussa muodossa että ku he näkkee kuitenkin tota kirjoitettua muotoa nii.. niitte on tosi (painottaa) vaikea lausua se sana jos ne näkkee sen kirjoitetun muodon. Et ihan nytki vasta ku oli iha tämmöne että jess, jees ai kän (yes, yes I can), totaa... niin.. vaikka ne on varmaan sen jees osannu jo ennen kouluun tuloaki nii neki meinas että kyllä se että yes että se jotenki... Ehkä se kun ne nyt on nii tarkkona niistä kirjaimista.

Opettaja kokee erityisesti kirjoitetun kielen näkemisen tuottavan ongelmia vieraan kielen ääntämisessä, sillä kirjoitettuun kieleen kiinnitetään niin paljon huomiota äidinkielessä lukemaan opettaessa. Opettaja mietti ratkaisua ongelmaan, ja tuli siihen tulokseen, ettei vieraan kielen kirjoitettua muotoa varmaan paljoa tarvitsisi näyttääkään, ainakaan ensimmäisellä luokalla.

Kielenopiskelun aloitusajankohdan lisäksi opettajaa huolestutti opettajan työhön liittyvät asiat. Luokanopettajakoulutuksen saaneena opettajien englannin koulutus on puutteellista aineenopettajakoulutuksen saaneen kielen osaamiseen nähden.

Ei oo koulutusta muutaku onha siellä yliopistossa sitte se.. mikä perus englanti onkaa luokanopettajakoulutuksessa mut tuota nii...[...] Mää oon 2000 vuonna alottanu että onha siitäki jo aikaa. Et tosin meillä ei nyt kyllä oikeestaan tässä ollu vaihtoehtojakkaa mun mielestä.

Opettaja ei näe omaa osaansa ongelmallisena, sillä hän kokee kykenevänsä opettamaan englantia 1–2-luokkalaisille. Kolmosluokkalaisia hän ei kuitenkaan pidempää aikaa haluaisi opettaa, sillä kokee, että kolmosluokasta eteenpäin kieltenopiskelu on tavoitteellisempaa. Tavoitteellisuudella opettaja viittaa kokeisiin ynnä muihin arviointimenetelmiin. Opettaja ei halunnut kieltäytyä kakkosluokan englanninopettajan tehtävästä, mutta arvelee, että jos hän olisi kieltäytynyt tehtävästä, olisi opetuksen järjestäminen mennyt varmaan vaikeaksi. Yleisellä tasolla haastateltu opettaja näkee koulutuksen puutteen ja vähäiset työhön vaikuttamisen mahdollisuudet huolestuttavina.

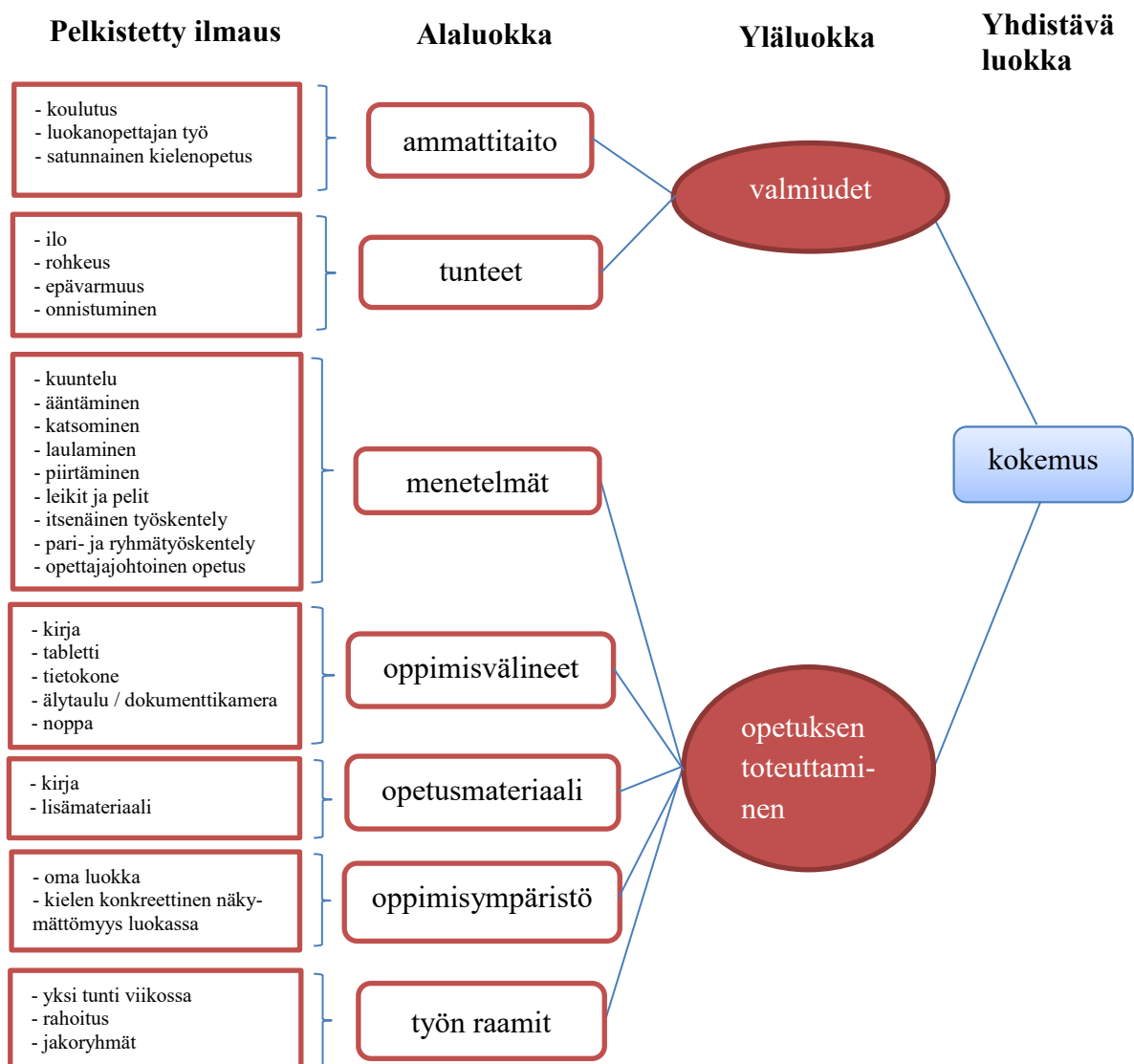
Kun laki varhennetusta kieltenopetuksesta seuraavana lukuvuonna astuu täytäntöön ja A1-kieli tulee tuntikehykseen, herättää se opettajassa ristiriitaisia tunteita:

Se on vähä hassuki tää ajanjaksoki ku koko ajan pitää säästää ja mietitään et pitäiskö kiristää tuota.. tuntikehystä nii sitte tulee tämmöne englanti (painottaa) oppiaine.. Se vaatii ilman muuta.. jakotunnit minun mielestä ja sit sei sais olla mistää muusta pois.. Se niinku harmittaa että.. tuota nii.. Mutta kyllä mää piän sitä tärkeenä että en sillai ollenkaa aattele että se.. se tuota nii ois niinku tarpeeton [...] Mutta tavallaan sitte se että saahaanko muihin oppiaineisiin myös niitä jakotunteja.

Opettaja näkee aiheellisena huolena sen, ettei heidän koulussaan opetettava englanti veisi tilaa muiden oppiaineiden jakotunneilta. Haastattelun loppuun opettaja toteaa kieltenopetuksen varhentamisen olevan kuitenkin ”*iha tosi hyvä kehitys*”.

5.2.2 Kielenopetus kokemuksena

Opettajan vuoden mittainen kokemus englannin kielen opetuksesta jakautui sisällönanalyysissä kahteen yläluokkaan: valmiuksiin tehdä työtä sekä opetuksen varsinaiseen toteuttamiseen. Seuraavan sivun kuvio näyttää, mihin alaluokkiin kyseiset yläluokat edelleen jakautuivat.



Kuvio 5. Opettajan kokemus kielenopetuksesta.

Valmiudet

Usein tyypillisenä valmiutena tehdä jotakin työtä nähdään ammattitaito. Ammattitaito nousi esiin myös tässä opettajan haastattelussa. Tässä tutkimuksessa ammattitaito koostuu koulutuksesta ja työkokemuksesta. Opettaja oli käynyt luokanopettajakoulutuksen, joka sisälsi kaikille yhteisen englannin kielen kurssin. Muutoin hänellä ei ollut opintoja englannin kielestä. Tosin äskettäin hänelle oli ollut tarjolla koulutusta omaan englannin opettajuuteen, lausumiseen ynnä muuhun liittyen, mutta opettaja ei ollut osallistunut siihen. Hän kuitenkin uskoi osallistuvansa koulutuksiin jatkossa.

Opettajalla oli työkokemusta luokanopettajan työstä yhteensä reilut 15 vuotta, joista 11 pätevästä luokanopettajana. Koululla, jossa hän nyt opettaa, hän oli työskennellyt alusta pitäen. Kulunut vuosi oli hänelle ensimmäinen, jolloin hän opetti vakituisesti englannin kieltä. Sitä ennen

hän oli sijaistanut epäsäännöllisesti englannin opettajaa. Ammattitaidon ohella haastattelussa nousi esiin erilaisia tunteita omaan valmiuteen ja työn tekemiseen liittyen. Opettaja oli syksyllä ottanut rohkeana vastaan englannin opettajan työtehtävät ja kokenut myös onnistuneensa työssä:

Mehä kuitenkin.. Tähän lähetään sillä tavalla aika vähällä koulutuksella.. Vaikka mää en, mää oon kyllä ite aika (naurahdus), tuota nii.. rohkeasti lähteny, enkä oo mielestäni siinä mittää ongelmaa ollu.

Opettajasta huokui vahva into ja halu opettaa kieltä, eikä hän ollut nähnyt työstä kieltäytymistä edes vaihtoehtona, vaikka hän osittain kokikin, ettei vaihtoehtoja ollut. Opettajan varmuutta työn tekemiseen horjuttivat aineenopettajien toimesta käydyt keskustelut, jotka aiheuttivat hänessä ristiriitaisia tunteita:

Joskus miettii.. Niitähä käyää mielenkiintosisia keskusteluja, paljo seuraan tossa netissä että, sitt.. ku itestä tuntuu että no jooooo että tää on iha mukavaa ja et eihän tää, on ookoo nii sit siellä on.. Tietysti kielenopettajien puolelta välillä ollaan kauhuissaan että nyt ne nuo luokanopettajat.. opettaa niitä.. et eikä niillä oo nii kaikkee sitä pitkää koulutusta ja englantilaista filologiaa.. että.. että.. Oonko mää nyt iha hassu ku mää opetan.. että no, enkai mää nyt voi niitä nii iha pilatakkaa (naurahdus).

Opettaja luotti kaikesta huolimatta omaan tekemiseensä, ja näki tärkeänä luokanopettajan koulutuksessa ja työssä saadun kokemuksen ja taidon opettaa alkuopetusikäisiä:

Kuitenki mitä ne on nää pienet.. ne.. niistä pitää nii tietää että mikä on se heiän vastaanottavuustaso, kehitystaso nimeommaa. Et siinä ei auta jos ite osaat siitä aineenalasta nii hirveesti jos sää et ymmärrä sitä sen kasvatustieteellistä puolta.

Opettaja koki tärkeämpänä juuri luokanopettajakoulutuksen tuoman ammattitaidon, kuin aineenopettajakoulutuksen tuoman aineosaamisen.

Opetuksen toteuttaminen

Opetuksen toteuttamisessa nousi alaluokiksi opetuksessa käytetyt menetelmät, oppimisvälineet ja opetusmateriaali sekä oppimisympäristö ja työn raamit. Opetuksen järjestämiseen liittyen rahoitus on määritellyt heidän koulussaan englannin opetusta viimeisten vuosien aikana:

Sehä meni tuo ku sitä rahotusta on tullu vähä pätkittäin. [...] Jotenki nää on nää rahotukset katkennu.

Kaupunki on ollut mukana Opetushallituksen kielten varhentamisen kärkihankkeessa, josta se on saanut rahoitusta kahtena vuonna. Nyt kuluneena vuonna oppilailla on ollut englannin opetusta yksi oppitunti viikossa, ja opetus on toteutettu kahdessa eri jakoryhmässä. Opettaja koki ehdottoman hyvänä asiana sen, että oppilaat on jaettu ryhmiin englannin opetuksessa. Opetus tapahtuu oppilaiden omassa kotiluokassa. Haastatteluhetkellä englannin kieli ei näkynyt konkreettisesti oppimisympäristössä.

No ei kauheest näy että mää oon vähä semmone että mulla on hyviä suunnitelmia mutta mää en aina sitten niin.. nii paljo saa aikaseks mut mää kyllä ajattelen et jatkossa meillä on semmosia sanalappuja kaikissa asioissa että mitä on mitäki ja..

Opetusmateriaalin opettaja koki todella tärkeänä oman työn välineenä jo työhön ryhtyessä:

Noo sillonku mää lähin nii mää olin kuitenkin levollisin mielin ku mää jo tiesin kolleegan kokemuksesta että materiaalia on paljo ja materiaalit on hyvät. [...] Joo meillon tuo gou (go)-kirja ja sen materiaali käytössä ja siinon minun mielestä aika hyvin niitä vinkkejä että.. [...] Ja siellä [british council -lisämateriaalissa] on aika laajastikki kyllä [tehtäviä] että en oo kaikkiin vielä perehtyny.

Kirjan tärkeyttä opettajan työlle vahvisti, kun opettajalta kysyttiin, voisiko hän kuvitella opetusta ilman kirjaa.

No joo no se vois olla (tauko) olla tuota kyllä niinki että sillon vaa... Ja ilman muuta vois olla että sitten vaan ehkä... Tuota niin opettajan pitäis olla taitava ja sillä olla tosiaan hyvät materiaalit siinä tukena.

Haastattelusta on nähtävissä se, että kirja tuo varmuutta opettajalle ja paikkaa aineenopettajien koulutukseen verrattuna koulutuksen jättämää aukkoa. Kirja on keskeinen osa opettajan englannin opetusta.

Me.. kuunnellaan siitä [kirjasta] ja katotaan sitä kirjan kuvaa.. ja siihenhä kuuluu laulu, sitä.. niitä lauletaa.. Sitten iha niitä kuuntelutehtäviä on.. eli semmosta iha.. Ja sit oppilaat joitaki tehtäviä tekee.. sanastotehtäviä itsenäisesti..

Edellä kuvatut tunnin sisällöt ovat kaikki osa kirjan tehtäviä. Kirjan lisäksi opettajalle on paljon lisämateriaalia tarjolla; opettaja hyödyntääkin sitä paljon tunneilla.

Se digimateriaali on kuitenkin on, niinkö ku toistetaan ja äännetään nii musta se on niinkö tosi hyvä siinä. Ja ne laulut kaikki tietysti tulee sieltä ja sitte joskus voi olla ihan vaikka öööö tuota onnnn... No tableteilla on tehty semmosia niinkö adjektiiveista että otettu ihan kuvia ja ikään kun kuvankäsittelyn avulla tehty..

Myös oppilaille olisi tarjolla verkkomateriaali, mutta sitä he eivät ole käyttäneet, vaan ovat pitäytyneet konkreettisessa kirjassa.

Mei oo meillä ei oo se [oppilaan digimateriaali] käytössä et meillon oppilailla on ihan kyllä kirjat sitten.. [...]

Kuten edellisissäkin tekstilainauksissa tuli esiin, tunneilla käytetään erilaisia oppimisvälineitä. Kirjan lisäksi opetuksessa hyödynnetään opettajan tietokonetta, dokumenttikameraa, älytaulua ja tabletteja. Niiden lisäksi käytössä on myös noppa pelivälineenä.

Sitten me voiaan iha leikkiä vaikka nopan avulla semmosia sanastoleikkejä.

Oppimisvälineiden ohella opettaja vaihtelee opetuksessaan myös menetelmiä. Kuten aiemmin tässä luvussa kävi ilmi kirjan käyttämisestä opetuksessa esiteltäessä, opetus sisältää kuuntelua, katsomista, ääntämistä, laulamista ja piirtämistä.

Mehä kuunnellaan paljon äänitteitä ja sieltä saahaa paljon sitä lausumista ja muuta että.. [...] Ja sitte joskus on piirretty vaikkapa hallouwiin (halloween) aiheita.

Piirtämisen lisäksi opettaja hyödyntää englannin opetuksessaan muitakin toiminnallisia opetustapoja kuin piirtämistä. Leikkien ja pelien yhteydessä hyödynnetään esimerkiksi konkreettista noppaa ja muistipeliä.

Joo et siellon semmosia muistipelejä sitte mitä voiaan pelata niinkö.. totaa. tavallaan älytaulun tai tuon.. dokukameran kautta.. Et semmosta tuota kuitenkin.. Aika paljon siis semmosta yh.. yhteistä tekemistä tai yhteistä puhumista.. on se homma [opetus].

Itsenäiseen tehtävien tekemiseen tuo vaihtelua pareittain tai ryhmissä pelaaminen ja leikkiminen. Myös opettajajohtoisella opetuksella on sijansa. Opettaja esimerkiksi ohjeistaa ja ikään kuin johtaa kirjatyöskentelyä. Kirjoittamista englannin kielellä opettaja kuvaa seuraavasti:

Periaatteessaha me ei niinkö sanoja kirjoiteta, että sitte siinä voi olla joku semmone eriyttävä juttu et joku sana kirjoitat.. kirjoitettaa.. Että siihen ei pyritä että kirjoitettaa.

Kaiken kaikkiaan käytetyt menetelmät ovat linjassa alkuopetuksessa käytettyjen menetelmien kanssa: paljon leikkisyyttä, kuuntelua ja puhumista.

6 Pohdinta

Tutkimustulosten analyysin jälkeen tulokset on vielä selitettävä ja tulkittava. Tutkija pohtii siis analyysinsä tuloksia ja tekee niistä johtopäätöksiä. Tuloksista laaditaan vielä synteetit, jotka antavat lopulta vastaukset asetettuihin ongelmiin, tutkimuskysymyksiin. (Hirsjärvi ym., 2016, 229–230.) Tässä luvussa pohditaan tutkimuksessa saatuja tuloksia teoreettisen viitekehyksen valossa ja tiivistetään tutkimuksesta nousseet johtopäätökset. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi pohditaan tutkimuksen hyödyntämistä niin jatkotutkimuksissa kuin opettajan arkielämässä.

6.1 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden näkemyksiä vieraiden kielten merkityksestä sekä opettajan näkemyksiä varhennetusta kieltenopetuksesta. Teoreettisessa viitekehyksessä perehdyttiin niin vieraan kielen oppimisen kuin opettamisenkin näkökulmaan sekä motivaatioon. Empiirisessä osiossa puolestaan tarkasteltiin oppilaiden ja opettajien ajatuksia vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta sekä tuotiin esiin heidän taustalla olevat kokemuksensa.

Tässä tutkimuksessa kaikki haastatellut 17 oppilasta oli opiskellut englantia vuoden samassa kieltenopetuksessa. Heidän kokemuksensa vieraan kielen opiskelusta olivat erittäin positiivisia. Opettajan kommentit olivat yhteydessä oppilaiden kokemuksiin, sillä hän sanoi useaan otteeseen oppilaiden pitävän englannin opiskelusta. Vaikka oppilaat kokivat kielen opiskelun olleen mukavaa, nousi muutamassa haastattelussa esiin myös vaikeudet kielenopiskelussa. Niitä ei kuitenkaan koettu voittamattomina, vaan ne olivat pikemminkin haasteita, joista he selvisivät omin tai opettajan avuin. Täten kielen oppiminen oli haasteista huolimatta ollut hauskaa.

Oppilaiden mielestä parasta englannin opiskelussa oli osaamisen karttuminen ja tuntien mukava tekeminen. Opettaja piti työstään englannin opettajana, minkä voidaan olettaa näkyvän myös oppilaille. Kun opettaja on aidosti kiinnostunut työstään ja oppilaiden oppimisesta, se luo pohjaa oppilaiden motivaatiolle (Aunola, 2002). Tämän tutkimuksen perusteella opettaja oli onnistunut luomaan luokkaan mukavan, oppimista tukevan ilmapiirin. Ilmapiiri onkin oppimisen kannalta tärkeää, sillä jotta oppimista voi ylipäänsä tapahtua, tunneilmaston on oltava positiivinen (Krashen, 1985).

Oppilailla oli kertomansa mukaan kiva mennä tunnille, ja he saivat tehdä siellä kaikkea kivaa. Leikit ja pelit nousivat yhdeksi suosikiksi, jonka avulla oppilaat mielellään opiskelivat kieltä. Myös opettaja arvosti opetuksen leikillisyyttä, ja sitä saisi hänen mielestään olla enemmänkin kielenopetuksessa. Opettajan haastattelusta voi tulkita, että kirjan käytön suuri osuus tunneilla johtui pitkälti opettajan ammatillisesta epävarmuudesta ja englannin kielen koulutuksen puutteesta. Sen vuoksi kirja korvasi osan leikkituokioista. Lyytisen (2014) mukaan leikit ovat yksi toiminnan muoto, jossa lapsi jäsentää maailmaa. Kun leikit ja pelit kiinnostavat lapsia, oppiminen on suotuisaa, sillä toiminta on lapsen mielenkiinnon mukaista. (Lyytinen, 2014.) Leikki on siis paitsi hauskaa, myös hyödyllistä oppimiselle.

Oppilaat kokivat uuden, erityisesti sanojen, oppimisen tärkeäksi englannin tuntien sisällöksi. Tämä on luonnollista Ringbomin (2007) tutkimusten valossa: uutta kieltä opiskellessaan lapsi etsii yhtäläisyyksiä aiemmin oppimiensa kielten kanssa, ja siirtää aiemmin oppimansa sanan toiseen kieleen. Sanojen siirtäminen kielestä toiseen on ensimmäinen taso kielen oppimisessa, ja se on keskeistä uuden kielen ymmärtämisessä. (Ringbom, 2007.) Tämä oli havaittavissa oppilaiden haastatteluissa. Ymmärtäminen nähtiin ensisijaisena tavoitteena kielenopiskelulle, jotta sen jälkeen osaa puhua eli tuottaa kieltä itse. Havainto tuki teoriaa siitä, että kielen tuottaminen vaatii tarkempia sanaston ja rakenteiden hallitsemisen taitoja, minkä vuoksi oppija usein ymmärtää enemmän kuin osaa itse kieltä tuottaa (Ringbom, 2007).

Kun oppilaat arvottivat sanaston merkitystä suuresti, opettaja puolestaan näki tärkeimpänä varhennetun kielenopetuksen sisältönä hyvän asenteen luomisen ja kieleen tutustumisen. Tutkijalla jäi oppilaiden haastattelusta mielikuva, että opettaja oli onnistunut omissa tavoitteissaan. Oppilaille oli syntynyt myönteinen asenne niin englannin kuin myös muiden vieraiden kielten opiskelua ja itse kieliä kohtaan. Vastauksista ei ilmennyt esimerkiksi asenteellisuutta, että jokin kieli olisi parempi kuin toinen, vaan kaikki kielitaito nähtiin arvokkaana.

Oppilaat olivat päässeet tutustumaan englannin kieleen usealla eri tavalla. Nykyään suosiossa olevat sosiokulttuuriset teoriat korostavat vuorovaikutuksen ja toiminnan merkitystä, jolloin kieltä käytetään viestien välittämiseen ja sitä kautta opitaan kieltä (Järvinen, 2014; Piippo & Vaattovaara, 2016). Vuorovaikutteisuuden aspekti toteutui myös haastateltujen oppilaiden opetuksessa: heillä oli runsaasti mahdollisuuksia kuulla vierasta kieltä ja käyttää sitä myös itse. Tunneilla käytetty vuorovaikutteinen toiminta oli monipuolista: yhdessä pelattiin noppa- ja muistipelejä, leikittiin piirileikkiä, keskusteltiin yhdessä, kuunneltiin tarinoita ja lauluja sekä

laulettiin yhdessä. Opetuksessa toteutui myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) määritellyt kieltenopetuksen sisällöt. Sen mukaan kielitaitoa on kehitettävä kuuntelun, lukemisen, puhumisen ja kirjoittamisen keinoin, ja aiheiden on noustava oppilaiden omista mielenkiinnon kohteista. Oppilaiden mainitsema noppapeli oli yksi esimerkki siitä, että opetuksen aiheet olivat oppilaiden elinpiiriin kuuluvia: pelissä harjoiteltiin harrastuksiin liittyvää sanastoa.

Vieraan kielen lisäksi kieltenopetuksessa on huomioitava myös muiden taitojen, kuten oppilaan vuorovaikutus- ja kielenopiskelutaitojen, kehittyminen (Opetushallitus, 2014). Haastateltu opettaja mainitsi, että koulunkäynnin taidot vahvistuvat, mutta muutoin varhennetussa kieltenopetuksessa oppilas ei hänen mielestään opi mitään erityisiä taitoja. Aineistosta kuitenkin ilmenee, että englannin opetuksessa käytetyt opetusmenetelmät, kuten pari- ja ryhmätyöt, tukevat edellä mainittujen vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Sen lisäksi oppilaan kielitietoisuus ja monilukutaito kehittyi (Opetushallitus, 2014), mikä näkyy oppilaiden toiminnassa esimerkiksi siinä, että he osaavat käyttää kieltä tilanteen vaatimalla tavalla. He ovat saaneet tutustua erilaisiin teksteihin, ei pelkästään perinteisen tekstikäsitteksen mukaisiin teksteihin. Kielitietoisuuden osalta on kuitenkin huomioitava, että sen kehittyminen on vielä alkuvaiheessa. Haastatellut oppilaat näkivät puhumisen ainoana tapana selviytyä erilaisista arkisista tilanteista, mutta myöhemmin kielitietoisuuden kehittyttyä he todennäköisesti ymmärtävät myös muiden ilmaisutapojen kuten ilmeiden, eleiden ja käsillä viittomisen, merkityksen erilaisissa vieraskielisissä tilanteissa selviämiseksi.

Jo aineistoa kerätessä tutkija kiinnitti huomionsa siihen, että oppilaat olivat todella motivoituneita englannin opiskeluun. Kuten Elsinen (2000) muotoilee, motivaatio on luonteeltaan dynaamista: motivaatio edeltää oppimista, mutta se on myös oppimisen tulosta. Oppilaiden ikätason huomioiminen opetuksen suunnittelussa on yksi merkittävä tekijä oppilaiden motivaation syntymiseen: kiinnostava tehtävä on automaattisesti alkuopetusikäiselle lapselle hyödyllinen ja tärkeä. Kun lapsi menestyy opinnoissaan, se tukee hänen itsetuntoaan ja sitä myötä motivaatio kasvaa. (Aunola, 2002.) Tämä motivaation polku näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa. Oppilaat olivat jo valmiiksi motivoituneita kieltenopiskeluun, sillä kaikilla oli jotain aiempaa kosketuspintaa vieraisiin kieliin. Sen lisäksi he kokivat tunneilla tehdyt tehtävät ja leikit kiinnostaviksi, kokivat tunneilla onnistumisen tunteita ja onnistumisen myötä motivoituivat entisestään. Tätä oppimisen aikaista motivaatiota Dörnyei (2005) kuvaa toimeenpanomotivaatioksi, mutta se ei ole kuitenkaan ainoa motivaatiota ylläpitävä osa-alue.

Tärkeää motivaation synnyssä ja ylläpitämisessä on myös valintamotivaatio: mitkä ovat ne syyt, minkä vuoksi oppilas haluaa opiskella kieltä ja kokeeko hän kielenopiskelun tarpeelliseksi. Mitä merkittävimmiksi oppilas kokee kielenopiskelun syyt, sitä enemmän hän on valmis näkemään vaivaa sen opiskelemiseksi. (Dörnyei, 2005; Elsinen, 2000.) Aineistossa oppilaiden muut kielikokemukset valottivat motivaation tätä puolta, ja opettajan henkilökohtainen kokemus tuki sitä. Kaikki oppilaat olivat kuulleet vierasta kieltä kotimaassa tai ulkomailla, mitä myös opettaja kertoi havainneensa vuosien mittaan. Vieraat kielet olivat siis jollakin tapaa kaikille tuttuja riippumatta siitä, oliko oppilas itse käynyt ulkomailla.

Kielenkäyttökokemukset sen sijaan jakautuivat: suurin osa ei ollut käyttänyt itse kieltä koulun ulkopuolella, muutama oli käyttänyt vierasta kieltä kotona ja vain kaksi ulkomailla. Vaikka suurin osa oppilaista ei ollut päässyt vielä itse käyttämään kieltä, se ei vaikuttanut negatiivisesti haluun opiskella jatkossa kieliä, vaan päinvastoin. Kielen osaaminen nähtiin tulevaisuuden taitona, joka hyödyttää oppilaita matkustellessa, töitä tehdessä ja kaupan käynnissä. Useimmat oppilaat kokivat, että he tarvitsevat vieraita kieliä myöhemmin omassa elämässään. Tässä tutkimuksessa ei siis havaittu eroja siinä, oliko kieltä kuultu kotona vai ulkomailla tai oliko oppilas ylipäänsä käyttänyt kieltä itse; motivaatio oli koulun ulkopuolisista kielikokemuksista riippumatta erittäin korkea.

Opettajan mielipide varhennetusta kielenopetuksesta ei ollut yhtä yksioikoinen, kuin oppilaiden näkemykset kielenopiskelun merkityksestä. Opettaja ei vähätellyt kielenopiskelun tarvetta, ja hän koki varhennetun kielenopiskelun hyväksi asiaksi monestakin syystä. Hän näki iän olevan erittäin otollinen uuden oppimiselle, mikä on tutkitustikin yksi kielenoppimiseen vaikuttavista tekijöistä (Pietilä, 2014). Lisäksi hän koki, että oppilaiden motivaatio on todella korkea, mikä tuli osoitetuksi myös oppilaiden haastattelujen pohjalta. Hyvää varhennetussa kielenopetuksessa oli opettajan mielestä myös se, että oppiminen tapahtuu pitkälti leikin kautta. Hyvä ja kattava materiaali tukee opetuksen suunnittelua ja toteuttamista ja kannustaa leikillisyyteen.

Positiivisten asioiden lisäksi opettajan haastattelussa sijaa sai myös varhennetun kielenopiskelun negatiivisemmat puolet. Kasvatusalan ammattilaisena opettaja oli huolissaan kielenopiskelun aloitusajankohdasta, jolloin opiskelu alkaa jo ensimmäisellä luokalla. Eniten siinä opettajaa huolestutti se, että oppilaalle koko koulunkäynti on uutta, ja samaan aikaan aloitetaan myös uuden kielen opiskelu. Hän pohti lukemaan oppimisen näkyvän mahdollisesti myös uuden kielen oppimisessa muun muassa ääntämisen vaikeuksina, sillä lukemista harjoitellessa oppilaat

kiinnittävät erityistä huomiota kirjoitettuun muotoon. Pietilä ja Lintunen (2014) toteavat, että oppija olettaa ensikielen ja opittavan kielen väliltä löytyvän yhtäläisyyksiä. Tässä tapauksessa oppilas olettaa, että englannin kieli lausutaan samalla tapaa kuin suomen kieli. Pietilä ja Lintula (2014) kuitenkin muistuttavat, että kun oppilas huomaa, ettei se pädekään, hän säättää olettamuksiaan. Oppiessaan englannin kieltä enemmän oppilaat huomaavat, että sitä äännetään eri tavalla kuin suomea, ja säättävät olettamuksiaan. Voidaan siis todeta, että opettajan huoli kumpuaa todellisesta ongelmasta, mutta itse asiassa kyse on tutkimusten valossa varsin normaalista kehityksen kulusta, eikä se ole haitallista.

Varhennetun kieltenopetuksen on tarkoitus olla toiminnallista opetusta, joten leikillisyyttä voisi tuoda enemmänkin tunneille, kuten opettaja itsekin totesi. Haastateltu opettaja koki, ettei hänen taitonsa riitä siihen, että esimerkiksi opetus tapahtuisi kokonaan ilman oppilaiden kirjoja. Vähäinen kielikoulutus olikin yksi opettajan mainitsema asia, joka tuo haasteita varhennetun kieltenopetuksen järjestämiseen. Toisaalta on huomioitava, että koulutusta oli hänellekin tarjottu, mutta hän ei ollut ainakaan vielä osallistunut siihen. Opettaja myös koki kielikoulutusta tärkeämmäksi taidoksi lasten kehitystason tuntemisen ja sen, että kykenee opetuksellaan vastaamaan siihen. Uuden tilanteen edessä, kun kieltenopetus alkaa jo 1. luokalta, opettaja koki, ettei yksittäisellä opettajalla ole suurta mahdollisuutta vaikuttaa, opettaako hän kieltä vai ei. Koulutuksen ja käytännön järjestelyjen ohessa huolta toi kielten tuntien sijoittuminen koulutyöhön: vievätkö mahdollisesti kielten opetuksessa käytettävät jakotunnit tilaa muiden oppiaineiden jakotunneilta.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa toteutui Ushiodan (2014) kiteyttämä kieltenopiskelun tavoite: motivaatio on keskeistä, sillä motivaation myötä oppilas sitoutuu pitkäaikaiseen kieltenopiskeluun. Sisäisen, itsestä kumpuavan, motivaation onkin todettu pitävän motivaatiota yllä todennäköisesti paremmin, kuin että motivaatio olisi ulkoista, esimerkiksi toisen ihmisen asettamia tavoitteita (Ushioda, 2014), ja se näkyi oppilaiden vastauksissa. Aineiston perusteella voidaan todeta, että haastatellut oppilaat olivat motivoituneita, sillä he kokivat kielten opiskelun tarpeelliseksi. Tarve kumpusi heidän omasta elämästään, minkä seurauksena heillä oli halu myös jatkossa opiskella muita vieraita kieliä.

Opettajan ja oppilaiden haastattelut tukivat toisiaan ja ne toivat esiin sellaisia asioita, jotka eivät olisi tulleet ilmi pelkästään toisen osapuolen haastattelussa. Opettaja suhtautui varhennettuun kieltenopetukseen kaksijakoisesti. Toisaalta hän näki siinä huolia, jopa uhkia, mutta suurimmaksi osaksi hän koki muutoksen olevan hyvä asia. Opettaja suhtautui realistisesti muutokseen,

ja hänen vastauksistaan näkyi työkokemuksella saavutettu tietotaito. Tämän tutkimuksen perusteella opettaja kumosi tehdyllä työllään aineenopettajien huolen kielenopetuksen siirtymisestä luokanopettajien käsiin: tutkijan, kielten aineenopettajan, näkökulmasta opettaja oli onnistunut työssään tarjoamalla oppilaille juuri sen keskeisimmän kieltenopetuksen tavoitteen, motivoituneen ja innostuneen asenteen.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta, jotta välttyttäisiin virheiden syntymiseltä (Hirsjärvi ym., 2016, 231). Tämä tutkimus on tehty noudattaen Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä Suomessa. Tutkija on tutkimuksen alusta loppuun saakka ollut rehellinen sekä toiminut huolellisesti ja tarkasti kaikissa tutkimukseen liittyvissä asioissa. Teoreettisessa viitekehyksessä aiemman tutkimustiedon esittelyssä tutkija on tuonut julki asianmukaisesti kaikki käytetyt lähteet. Aiheen kannalta keskeiset lähteet ja niiden relevanttius ovatkin yksi merkittävä tutkimuksen luotettavuuden rakentaja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 27).

Ennen varsinaisen empiirisen tutkimuksen tekemistä molemmat kyselyt pilotoitiin. Pilotoinnilla ennakoitiin tyypillisten haastattelukysymysten virheiden, kuten lasten haastattelujen erikoispiirteiden, esiintyminen varsinaisissa tutkimushaastatteluissa (Brinkmann & Kvale, 2015, 171). Lapsen tutkimukselle oli suostumus lapsen huoltajilta ja lapselta itseltään. Pilottihenkilöt eivät osallistuneet varsinaiseen tutkimukseen, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Varsinaisen tutkimusaineiston hankinnassa tutkija kysyi ensin kaupungin sivistystoimen johtajalta lupaa tutkimukselleen ja kaupungin tutkimuskäytännöistä, sillä kyseisen kaupungin käytännöt olivat tutkijalle vieraat. Tutkija oli jo haastateltavia kysellessä avoin tutkimuksen sisällön suhteen: hän liitti tutkimuskyselylomakkeet sähköpostin yhteyteen. Näin voitiin menetellä, koska tutkimus ei käsitellyt mitään sellaista aihetta, jossa tutkija olisi nähnyt haastateltavien perehtyneisyyden vaikuttavan haitallisesti tutkimuksen tuloksiin ja sitä myötä tutkimuksen luotettavuuteen. Päinvastoin, kysymysten näyttämällä ennakkoon oli positiivinen vaikutus: haastatteluun alkavat näkivät, mistä on kyse ja rohkaistuivat mukaan tutkimukseen.

Aineistonhankinta jakautui lasten ja aikuisen haastatteluun. Aikuisen haastatteluun luvan antoi itse osallistuja, mutta alaikäisten lasten haastatteluun lupa kysyttiin ensin sivistysjohtajalta, siten koulun rehtorilta ja viimeisenä lasten huoltajalta. Tutkija hankki laajat tutkimusluvut, sillä

luvan kysyminen useilta eri tahoilta on yksi merkittävä keino rakentaa luottamusta lasten haastatteluissa. (Kyrönlampi & Määttä, 2013). Tutkimukseen osallistunut opettaja keräsi tutkimuslupalomakkeet kirjallisena oppilaiden huoltajilta, ja toimitti ne tutkijalle haastattelupäivän aamuna ennen haastattelujen alkamista. Kaikilla osallistuneilla lapsilla oli huoltajien kirjallinen suostumus tutkimukseen.

Eettisyyden ja luotettavuuden rakentumisessa haastateltavien anonymiteetti on ensiarvoisen tärkeää. Kaikkien osallistujien ja haastattelujen yhteydessä esiin nousseiden henkilöiden nimet on muutettu. Samoin kaupungin ja koulun nimi on jätetty kertomatta, jotta tutkittavien henkilöllisyys ei missään vaiheessa paljastu tai ole jäljitettävissä. Kuitenkin Berg ja Lune (2012) huomauttavat, että anonyymiyys on käytännössä olematon, koska tutkija tuntee tutkittavansa. Sen vuoksi on tärkeää luoda tutkittaville luottamuksellisuutta. (Berg & Lune, 2012, 93.)

Tässä tutkimuksessa luottamusta rakennettiin useilla eri tavoilla. Tutkimuslupalomakkeessa tiedotettiin vanhempia tutkimuksen toteuttamisesta ja siihen liittyvistä eettisistä käytänteistä. Sen lisäksi opettaja oli kertonut oppilaille yleisesti tutkimuksen tekemisestä. Kun oppilas tuli tutkimustilaan, tutkija kätteli oppilasta, katsoi häntä silmiin ja osoitti iloisella olemuksellaan turvallisuutta oppilaalle. Tutkija myös kertasi vielä ennen jokaista haastattelua tutkimuskäytännöt ja painotti, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi halutessaan keskeyttää milloin tahansa. Oppilaan henkilökohtaisella huomioimisella ja alkukeskustelulla tutkija rentoutti haastattelutilannetta, mutta sai myös luotettavuutta tutkimukselleen lapsilta.

Kuten Kyrönlampi ja Määttäkin (2013) huomauttavat, sanaton ilmaisu, kuten katse tai hymy, on yksi tärkeä keino tukea lasta haastattelutilanteessa. Myös haastattelukysymykset on tehtävä sellaisiksi, etteivät ne ole liian vaikeita, ongelmallisia tai aiheuta stressiä lapselle. (Kyrönlampi & Määttä, 2013, 58, 61.) Tutkija kiinnittikin huomiota kysymysten selkeyteen, ja tarvittaessa kuvaili kysymystä toisella tapaa. Haastattelutilanteet sujuivat ongelmitta, ja lasten olemuksesta ja vastauksista huokui, että he luottivat tutkijaan. Tutkija oli asettanut kysymykset avoimiksi, jotta tutkijan omat näkemykset eivät vaikuttaisi haastateltavan vastauksiin. Lisäkysymyksiä tehdessä tutkija kuitenkin toisinaan esitti ohjaavia kysymyksiä.

Opettajan haastattelussa luokanopettajan antamiin vastauksiin saattoi vaikuttaa se, että tutkija itse on kielten aineenopettaja. Tutkijan näkökulmasta katsottuna se näkyi siinä, että opettaja sanoi varovaisesti mielipiteitä, jotka liittyivät aineenopettajien kommentteihin. Tutkija pyrki poistamaan tätä jännitettä antamalla positiivista palautetta opettajalle tehdystä työstä oppilaiden

haastattelujen pohjalta. Palaute annettiin haastattelun lopussa, jolloin opettaja nosti aineenopettajakysymyksen uudestaan esille.

Kaikki tutkittavat olivat tietoisia, että haastattelut tallennetaan. Tallennettuja äänitteitä ja tulostettuja litterointimonisteita tutkija säilytti turvallisesti niin, ettei kukaan muu päässyt niihin käsiin. Tarkoitukselliset varotoimenpiteet tutkimusaineiston säilytyksessä ovat välttämättömiä, ettei aineisto päädy väärin käsiin (Berg & Lune, 2012, 95). Varotoimenpiteinä tutkija tallensi aineistot vain omalle tietokoneelleen ja muistitikulleen, ei pilvipalveluihin. Tutkimuksen valmistuttua tutkija poisti tallenteet, kuten hän tiedotteessaankin lupasi. Tutkija litteroi aineiston sanatarkasti, äänenpainot, tauot ynnä muut mukaan lukien. Tarkan litteroinnin ansiosta tulosten kuvailussa ja tulkinnassa huomioitiin sanojen lisäksi esimerkiksi myös sanojen painotuksia. Näin tulkinnat ovat selkeitä myös tutkimuksen ulkopuolisille lukijoille.

Aineisto oli oppilaiden osalta kattava, mutta opettajan haastattelussa tutkija pitäytyi vain kyseisten oppilaiden kieltenopettajan haastattelussa. Saadakseen lisää luotettavuutta opettajan näkemyksille, tutkija olisi voinut haastatella useampaa opettajaa. Luotettavuutta tutkija kompensoi kuitenkin sillä, että hän teki luokittelunsa näkyväksi taulukon, kuvioden ja lukuisten suorien litterointilainauksien avulla. Suorat siteeraukset luovat ymmärrystä siitä, miten osallistujat ovat kokeneet tietyn ilmiön (Creswell, 2013, 82). Suoria siteerauksia käyttämällä tutkija tuki omia havaintojaan ja toi niiden avulla lisämateriaalia omien ajatustensa tueksi. Siteeraukset toimivat esimerkkeinä, (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 27–28.) ja niiden välityksellä lukija voi itse havainnoida tutkijan tekemät johtopäätökset.

Tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja toteuttamistavat on selostettu tarkasti kaikissa vaiheissa. Aineistonkeräämiseen liittyvät konkreettiset seikat on eritelty, ja aineiston luokittelutapa on tuotu selkeästi esiin. Myös tutkijan tekemät päätelmät on perusteltu lukuisilla sitaateilla. Kaikkien näiden edellä kuvattujen ominaisuuksien pohjalta voidaan todeta, että tutkimus täyttää validiuden kriteerit. Tutkimus on myös toistettavissa, eli tutkimus on reliaabeli. (Hirsjärvi ym., 2016, 231–233.)

6.3 Tutkimuksen hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkijan kiinnostus varhennetun kieltenopetuksen tutkimiseen nousi aiheen ajankohtaisuudesta. Ensin tutkija halusi haastatella pelkästään opettajia tulevasta muutoksesta, mutta muihin

tutkimuksiin perehdyttyä tutkijalle vahvistui käsitys siitä, että lasten näkökulma jää usein aikuisten näkökulman varjoon. Lopulta lasten tutkimus muodostui pääaiheeksi, ja opettajan haastattelu otettiin mukaan tuomaan syvempää tietoa lasten haastatteluun. Ratkaisu osoittautui hyväksi. Molemmat haastattelut tukivat toisiaan, mutta toivat myös uutta sisältöä tutkimukseen toiston sijaan.

Aihe osoittautui laajaksi jo tutkimusta tehdessä. Teoreettista viitekehystä laatiessa tutkija huomasi, että pelkästä motivaatiosta olisi voinut tehdä oman tutkimuksen. Haastatteluaineistoa kertyi myös paljon, joskin lasten haastattelut olivat kestoaltaan huomattavasti lyhyempiä kuin opettajan haastattelu. Vaikka tutkija ei ottanut tähän tutkimukseen useampaa opettajaa mukaan, olisi ollut mielenkiintoista tutkia laajemminkin opettajien kokemuksia varhennetusta kieltenopetuksesta. Aiheesta voisikin tehdä jatkotutkimuksen. Toinen jatkotutkimusehdotus voisi olla lasten tutkimuksen tekeminen eri ikäisille kieltenoppijoille, minkä avulla vertailtaisiin eri ikäisten ajatuksia kieltenopiskelun tarpeellisuudesta.

Tutkijan sovittua haastattelupäivämäärän, hän sai toisenkin yhteydenoton opettajalta eri paikkakunnalta, kuin missä tutkija toteutti haastattelut. Pro Gradu -tutkimukseen nähden aineistoa oli tulossa kuitenkin jo niin runsaasti, että toisen samanlaisen tutkimusjoukon haastattelu olisi paisuttanut työtä liiaksi. Kolmas tutkimusehdotus voisikin olla kahden tai useamman eri paikkakunnan tai koulun vertailu keskenään: näkyykö oppilaiden vastauksissa eroja aiheutuen eri paikkakunnasta tai koulusta.

Tämä tutkimus tuo tärkeää, ajankohtaista kokemusta varhennetusta kieltenopetuksesta niin opettajalta kuin oppilailtakin. Kuten Creswell (2013, 82) toteaa, joidenkin yleisten kokemusten tunteminen voi olla kallisarvoista eri ryhmille, esimerkiksi opettajille. Erityisesti oppilaiden kokemukset kieltenopetuksesta voivat olla avuksi vieraan kielen tunteja suunnitellessa. Tutkimuksen anti hyödyttää niin opettajia kuin koulutuksen suunnittelijoita ja muuta opetushenkilöstöä, mutta se tuo myös mielenkiintoista informaatiota jokaiselle kielenopiskelusta kiinnostuneelle.

Lähteet

- Ahonen, T., Aro, T., Siiskonen, T. & Ketonen, R. (2014). Kielen oppiminen ja oppimisvaikeudet – leikin asia? Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.), *Jokose puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 373–385). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Modernin motivaatiopsykologian perusteet* (s. 105–126). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Bishop, D. V. M. & Leonard, L. B. (toim.). (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove: Psychology Press.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1–47. Viitattu 28.1.2019, saatavilla: https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (Mass.): The M.I.T. Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M & Salo, O-P. (2011). Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109–124. Viitattu 18.1.2019, saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27270/v5-1_p109-124_Dufva_et_al_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dörnyei, Z. (2005). *Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Viitattu 25.2.2019, saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE1ODU1NV9fQU41?sid=9f130c94-749f-4e7d-82d9-a2d314f82570@sessionmgr4010&vid=0&format=EB&rid=1>
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. (2. ed.). Harlow: Longman.

- Elsinen, R. (2000). *"Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan."*: Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. (21. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Järvinen, H-M. (2014). Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 68–88). Helsinki: Gaudeamus.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004). *Tutkimustyön metodeista*. (uud. p.). Tampere: Opinpajan kirja.
- Kaikkonen, P. (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva: WSOY.
- Kaivapalu, A. (2007). Äidinkieli vieraiden kielten opiskelussa – etu vai haitta?: Oppijoiden käsityksiä lähdekielen vaikutuksesta kohdekielen oppimiseen teorioiden ja tutkimustulosten valossa. Teoksessa Salo, O-P., Nikula, T. & Kalaja, P. (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in learning* (s. 289–309). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kyrönlampi, T. & Määttä, K. (2013). Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. Teoksessa Uusiautti, S. & Määttä, K. (toim.), *How to study children? Methodological solutions of childhood research* (s. 51–65). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Laakso, M-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 22–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. New York: Routledge.
- Viitattu 31.1.2019, saatavilla: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136703027>

- Lintunen, P. (2016). Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 165–187). Helsinki: Gaudeamus.
- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 51–71). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods* (s. 141–161). London: Falmer.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah [N.J.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. (3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. (2. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mustonen, S. & Honko, M. (2018). Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa Honko, M. & Mustonen, S. (toim.), *Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* (s. 118–141). Helsinki: Finn Lectura.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50(1), 57–85. Viitattu 25.2.2019, saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/216308615_Why_Are_You_Learning_a_Second_Language_Motivational_Orientations_and_Self-Determination_Theory
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *A1-kielen opetuksen varhentaminen*. Viitattu 11.1.2019, saatavilla: <https://minedu.fi/kielten-opetuksen-varhentaminen>
- Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 45–67). Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 11–25). Helsinki: Gaudeamus.

- Piippo, I. & Vaattovaara, J. (2016). Oppia ikä kaikki. Teoksessa Piippo, I., Vaattovaara, J. & Voutilainen, E., *Kielen taju: Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat* (s. 204–240). Helsinki: Art House.
- Ringbom, H. (2007). Actual, perceived and assumed cross-linguistic similarities in foreign language learning. Teoksessa Salo, O-P., Nikula, T. & Kalaja, P. (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in learning* (s. 183–196). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54–67. Viitattu 25.2.2019, saatavilla: https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910202/1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf?_tid=70e5cf1d-bdc7-4867-804b-afba967457cd&acdnat=1551085661_fbfd76737479b495e640db170d0e765e
- Sajavaara, K. (2006). Kontrastiivinen analyysi, transfer ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa Kaivapalu, A. & Pruuli, K. (toim.), *Lähivertailuja 17* (s. 9–25). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sarmavuori, K. (1982). *Lasten kielen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Seikkula-Leino, J. (2002). *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Singleton, R. A. & Straits B. C. (2001). Survey interviewing. Teoksessa Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (toim.), *Handbook of interview research. Context & method* (s. 59–82). Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.
- Skinnari, K. & Halvari, A. (2018). Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieliverkosto*, 13.6.2018. Viitattu 16.5.2019, saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit>
- Tuokko, E., Takala, S., & Koikkalainen, P. (2011). *Kielitivoli. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaraaportti 2009–2010*. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:13. Viitattu 16.5.2019, saatavilla: https://www.oph.fi/download/132462_Kielitivoli.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Viitattu 15.5.2019, saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions. Teoksessa Lasagabaster, D., Doiz, A., Sierra, J. M., *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice* (s. 31–50). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Viitattu 31.1.2019, saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzgXNTM3MF9fQU41?sid=dd3d111c-168e-4c7a-8ffe-ba03506ab0b9@pdc-v-sessmgr05&vid=0&format=EB&rid=1>
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 26–44). Helsinki: Gaudeamus.
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 54–65). Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 25.2.2019, saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517966>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Liite 1: Tutkimuslupakysely huoltajille

Arvoisat huoltajat!

Olen saksan ja ruotsin opettaja sekä luokanopettajaopiskelija. Opintoissani teen pro gradu - tutkimusta vieraiden kielten opiskelusta. Viime syksynä Opetushallitus päätti varhentaa vieraiden kielten opiskelua ensi syksystä (2019) lähtien. Jatkossa vieraiden kielten opiskelu aloitetaan siis jo 1. luokalla. Koska monipuolinen kielitaito on yksi tärkeimmistä tulevaisuuden taidoista kansainvälisessä maailmassamme, päätöksen myötä halutaan taata jokaiselle oppilaalle tasavertainen mahdollisuus osallistua vieraiden kielten opetukseen asuinpaikasta riippumatta. Myös kielen oppimisen herkkyyksikä on huomioitu päätöstä tehdessä.

Kieltenopiskelun varhentamisessa minua kiinnostaa erityisesti oppilaiden näkökulma vieraiden kielten opiskelun merkityksestä. Tätä varten haastattelen 1.- ja 2.-luokkalaisia, jotka ovat opiskelleet vierasta kieltä 1. tai 2. luokalta lähtien. Kysyn heidän kielikokemuksistaan sekä näkemyksistään vieraiden kielten tarpeellisuudesta. Toteutan tutkimuksen koulussa haastatteluna. Nauhoitan haastattelut, ja ne tulevat tutkimuskäyttöön vain tätä tutkimusta varten. Tutkimus toteutetaan anonyymisti niin, etteivät osallistujat ole tunnistettavissa aineistosta. Kunnioitan ehdottomasti osallistujien yksityisyyttä ja käsittelen kaikkia tutkimuksen yhteydessä esiin tulleita tietoja luottamuksellisesti.

Lapsesi luokka on valikoitunut mukaan tutkimukseen. Pyytäisin tutkimuslupaa oppilaan huoltajalta.

Merkitse rasti:

- () Lastani saa haastatella pro gradu -tutkimukseen.
() Lastani ei saa haastatella pro gradu -tutkimukseen.

Oppilaan nimi

Luokka

Paikka, päivämäärä ja huoltajan allekirjoitus

Kiitos yhteistyöstä! Jos sinulla tulee kysyttävää, kerron mielelläni lisää.

Yhteystietoni ovat:

Aino-Marja Pelo
luokanopettajaopiskelija
sähköpostiosoite
puhelinnumero

Liite 2: Haastattelulomake oppilaille

Hei! Minä olen Aino-Marja Pelo. Mikä sinun nimesi on? [lapsen nimi], mitä sinulle kuuluu?

Olen saksan ja ruotsin opettaja. Teen tutkimusta vieraiden kielten oppimisesta. Haluaisin tietää tutkimustani varten teidän 2. -luokkalaisten ajatuksia kielten opiskelusta. Esitän kohta kysymyksiä kielten opiskeluun liittyen. Voit vastata niihin juuri sillä tavalla, miltä sinusta tuntuu tai mitä ajattelet asiasta. Ei ole oikeita tai vääriä mielipiteitä, kaikki sinun sanomasi asiat ovat tärkeitä.

Minulla on tällainen laite, jolla äänitän tämän meidän keskustelumme, että voin palata siihen tutkimusta tehdessä. Meidän keskusteluamme ei kuule kukaan muu kuin me, ei nyt eikä myöhemmin. Kun olen tehnyt tutkimuksen valmiiksi, poistan nämä meidän keskusteluäänitteemme. Tutkimuksessa ei käytetä sinun oikeaa nimeäsi, vaan muutan nimet. Näin kukaan ei voi tunnistaa sinua ja sinun sanomiasi. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eli voit halutesasi keskeyttää tutkimukseen osallistumisen. Onko sinulla tässä vaiheessa jotain kysyttävää?

Haastattelullani pyrin saamaan vastauksia tutkimuskysymykseeni: Millaisia näkemyksiä lapsilla on vieraiden kielten opiskelun merkityksestä?

[hakasulkeiden sisältö on lapsikohtainen, riippuen nimestä, kielistä ym]:

Lämmittelykysymykset

1. [nimi], montako vuotta olet?
2. Mikä on sinun lempiaineesi koulussa?

Millaisia kokemuksia lapsilla on vieraiden kielten opiskelusta?

3. Onko sinulla alkanut jo vieraiden kielten opiskelu? Minkä kielen?
4. Kertoisitko minulle, millaista sen[nimeä kieli] opiskelu on ollut?
5. Mitä te teette [sen kielen] tunneilla?
6. Mikä on ollut parasta [kielen] opiskelussa?
7. Entä mikä puolestaan ärsyttävintä/tms?

Millaisia muita kokemuksia lapsilla on vieraista kielistä?

8. Osaatko sää muita kieliä kuin [äidinkieltä] ja [koulukieltä]?
9. Oletko kuullut, kun joku puhuu muuta kieltä kuin [äidinkieltäsi]? Missä?
10. Oletko itse päässyt käyttämään vieraita kieliä jossain? Jos, niin missä?

Tutkimuskysymys: Millaisia näkemyksiä lapsilla on vieraiden kielten opiskelun merkityksestä?

11. Miksi sinun mielestäsi eri kieliä opiskellaan koulussa?
12. Mihin eri kielten kielitaitoa sinun mielestäsi tarvitaan? (tämä kysymys tarvittaessa, ellei 11:ssä tule vastausta)
13. Aiotko opiskella myöhemmin muita kieliä? Mitä kieliä?
14. Miksi haluat/et halua opiskella muita kieliä?
15. Tarvitsetko sinä itse vieraita kieliä tulevaisuudessa? Missä?

Kiitos paljon vastauksistasi!

Liite 3: Haastattelulomake opettajalle

Hei! Olen Aino-Marja Pelo. Olen ennestään saksan ja ruotsin opettaja, ja nyt opiskelen luokanopettajaksi. Kuten olet varmasti kuullutkin, kielten opetus varhentuu ensi syksystä lähtien niin, että vieraita kieliä aletaan opiskella 1. luokalta lähtien. Tästä kiinnostuneena teen gradua vieraiden kielten oppimisesta. Tutkin 1.- ja 2.-luokkalaisten näkemyksiä vieraiden kielten opetusluon tarpeellisuudesta, ja haluaisin saada tutkimukseen myös heidän opettajan näkökulman vieraan kielen opetuksen osalta. Kysymykset koskevat siis alkuluokkien vieraiden kielten opetusta. Kysymyksiin vastaamisen lomassa voit vapaasti kertoa omista kokemuksistasi ja näkemyksistäsi.

Nauhoitan meidän keskustelumme, jotta voin palata keskusteluunne tutkimusta tehdessä. Säilytän äänitteitä omalla henkilökohtaisella koneella, eivätkä ne päädy milloinkaan ulkopuolisten saataville. Tutkimuksen valmistuttua poistan äänitteet. Lisäksi muutan nimesi tutkimukseen, eli tiedot käsitellään anonymisesti niin, että sinä ja oppilaasi ette ole tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eli voit halutessasi keskeyttää tutkimukseen osallistumisen.

1. Oletko luokanopettaja vai kieltenopettaja? Kauanko olet tehnyt opettajan töitä?
2. Mitä kieliä opetat? Kauanko olet opettanut sitä/niitä?
3. Minkä ikäisille olet opettanut kieliä?

Tutkimuskysymys: Millaisia näkemyksiä vieraan kielen opettajalla on varhennetusta kieltenopetuksesta?

4. Kertoisitko tavanomaisesta kielten tunnistasi?
5. Jos mietit oppilaan näkökulmasta, mitä oppilas oppii 1.-2. luokkien kieltenopetuksessa?
6. Kehittääkö alkuluokkien kieltenopiskelu mielestäsi oppilaan muita taitoja kuin kielitaitoa? (esim. muut oppiaineet / muu elämä, vuorovaikutustaidot, käytöstavat, musiikki, leikki ym.) Millä tavalla?
7. Eroaako alkuluokkien kielten opetus mielestäsi vanhempien lasten ja nuorten kieltenopetuksesta? Millä tavalla?
8. Mitä mieltä olet siitä, että kieltenopetus varhentuu alkavaksi 1. luokalla?
9. Mikä sinun mielestäsi on keskeisintä vieraiden kielten opetuksessa alkuluokilla?
10. Näkyvätkö mainitsemasi asiat opetuksessasi? Jos, niin miten?
11. Oletko asettanut itsellesi tavoitteita alkuluokkien kieltenopetuksellesi? Millaisia?
12. Haluaisitko sanoa vielä jotain alkuluokkien vieraiden kielten opetukseen liittyen?

Kiitos paljon vastauksistasi!

Liite 4: Esimerkki pelkistämisestä ja alaluokan syntymisestä opettajan haastattelussa

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
”No.. Kyllä se eroaa silti että niinkö ku seuraa näitä isoja oppilaita niin ne semmoset kokeet ja testit on aika suuressa osassa. [...] Että meillei oikeestaa kauheesti niitä tavoitteita että ne on semmoset erilaiset että niitei mitata sillä tavalla...niii”	ei testejä ja kokeita	motivaatio
”Niin no läksyjä ei myöskään tuu joo sekikä on että kylä tietysti... ku ne tykkää läksyistäki mutta osa ei oikeen tykkää mikä nyt.. on ihan luonnollista kuitenkin niin tuota siitei tuu myöskään läksyjä.”	ei läksyjä	-
”Sanojen lukeminen, mutta tässä ei oo mittää paineita nii sanotusti sitte että mitenkää kontrolloitas sitte, toki sitä nyt.. vähä.. tulee... niinkö (maiskautus) sivumennen kontrolloitua ku huomaa miten ne oppii mutta tuota ei oo sillä tavalla semmosia tasotavoitteita.[...] Eikä siinä oo mittää semmosta ahdistavaa	ei paineita ja ahdistusta	-

niinkö jollekki voi sitte olla joskus ne testit ja kokeet.”		
”Kyyyyllä joo ne on kyllä minusta tosi motivoituneita tähän englantiin nyt”	korkea motivaatio	-
”Nii että ne kyllä ainaki tuntuu että ne tosissaa siitä tykkää [...] ja semmosia, tykkäävät siitä selvästi”	oppimisen ilo	-